



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: FACTORES, ROL E INCIDENCIA
DE LAS REDES SOCIALES Y CONTEXTO FAMILIAR EN IES DE MÁLAGA

DOCTORANDO

David Enríquez Vázquez

DIRECTORES

Dra. M^ª Teresa Castilla Mesa y Dr. Joan Teixidó i Saballs


MÁLAGA, 2015





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: David Enríquez Vázquez

 <http://orcid.org/0000-0002-0430-9713>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

MARÍA TERESA CASTILLA MESA, con DNI 24299011V, Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y JOAN TEIXIDÓ I SABALLS, con DNI 40512766Z, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona

HACEN CONSTAR

Que el trabajo realizado para la obtención del título de Doctor por DAVID ENRÍQUEZ VÁZQUEZ, con DNI 53694814A, titulado ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: FACTORES, ROL E INCIDENCIA DE LAS REDES SOCIALES Y CONTEXTO FAMILIAR EN IES DE MÁLAGA, reúne los requisitos de interés y actualidad del tema elegido, rigor científico en la metodología utilizada, estructura formal en la redacción del escrito final y riqueza documental, que son necesarios para ser presentados ante el tribunal que sea nombrado para juzgarlo en la fecha y lugar que oportunamente se indiquen

Lo cual certificamos a los efectos oportunos

Málaga, a _____ de _____ de 2015

Fdo. M^a Teresa Castilla Mesa

Fdo. Joan Teixidó i Saballs

David Enríquez Vázquez

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 2. NATURALEZA DE LA VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD.....	13
2.1. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	14
2.2. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD.....	15
CAPÍTULO 3. BULLYING Y CIBERBULLYING EN EL CENTRO DOCENTE.....	20
3.1. BULLYING O ACOSO ESCOLAR. APROXIMACIÓN TEÓRICA	20
3.2. CIBERBULLYING	33
3.2.1. DEFINICIÓN DEL CIBERBULLYING.....	34
3.2.2. ESTUDIOS DEL USO DE MÓVIL E INTERNET POR LA POBLACIÓN EN GENERAL Y USO DE LAS TIC DE LOS ALUMNOS ESTUDIADOS EN IES DE MÁLAGA.....	35
3.2.3. PREVALENCIA DEL CIBERBULLYING.....	37
3.3. VARIABLES DE GÉNERO Y EDAD.....	40
3.4. FORMAS DEL CIBERBULLYING.....	42
3.5. CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL CIBERBULLYING FRENTE AL BULLYING.....	44
3.6. CONSECUENCIAS DEL CIBERBULLYING.....	45
CAPÍTULO 4. MARCO NORMATIVO DE RESPUESTA Y NATURALEZA JURÍDICA PENAL DEL ACOSO.....	46
4.1 MARCO NORMATIVO	46
4.2. RESPONSABILIDAD JURÍDICA DE LOS MENORES ACOSADORES	49
4.2.1. <i>Tipificación del acoso escolar.....</i>	51
4.2.2 <i>De la aplicación de medidas a los menores</i>	56
4.2.3 <i>Responsabilidad civil.....</i>	58
CAPÍTULO 5. FACTORES PROTECTORES O FAVORECEDORES DELAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE ACOSO ESCOLAR.....	62
5.1. EL FACTOR FAMILIAR	62
5.1.1. <i>La familia y sus nuevas formas.....</i>	63
5.1.2. <i>Roles de la familia</i>	65
5.1.3. <i>La comunicación familiar</i>	65
5.1.4. <i>Los conflictos de pareja.....</i>	66
5.1.5. <i>Estilos parentales.....</i>	68
5.1.6 <i>Formación educativa y académica de los padres.....</i>	71
5.2. EL FACTOR SOCIOECONÓMICO.....	74

5.3. OTROS FACTORES	81
5.3.1. Contexto escolar	81
5.3.2. Amigos, conductas de riesgo (consumo alcohol y cannabis)	86
5.3.3. Estilo de vida y ocio.....	88
5.3.4. El consumo de televisión y videojuegos.....	88
5.4. FACTORES FÍSICOS Y DE GÉNERO	91
CAPÍTULO 6. PERFIL PSICOLÓGICO DEL AGRESOR Y VÍCTIMA Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR.....	96
6.1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS AGRESORES	96
6.2. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LAS VÍCTIMAS	99
6.3. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR	100
CAPÍTULO 7. ESTUDIOS INTERNACIONALES Y NACIONALES	103
7.1. ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO.....	104
7.2. ESTUDIOS EN ESPAÑA	107
CAPÍTULO 8. SITUACIÓN ACTUAL DE LA VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN I.E.S DE MALAGA CAPITAL Y EVOLUCIÓN 2007-2015.....	112
INTRODUCCIÓN.....	112
8.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	113
8.2. MÉTODO DEL ESTUDIO DE CAMPO	113
8.2.1. MUESTRA	113
8.2.2. Instrumentos de evaluación y procedimiento empleado	115
8.3. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS.....	118
8.4. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES	118
8.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
8.6. PREVALENCIA Y EVOLUCIÓN (2007/ 2015) DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE ACOSO ENTRE IGUALES: PERCEPCIÓN DE LOS AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS	120
8.6.1. Desde el punto de vista de los alumnos como agresores ocasionales.....	120
8.6.2. Desde el punto de vista de los alumnos como agresores habituales (situación de acoso)	121
8.6.3. Desde el punto de vista de los alumnos como víctimas ocasionales.....	122
8.6.4. Desde el punto de vista de los alumnos como víctimas habituales (situación de acoso).....	123
8.6.5. Desde el punto de vista de los alumnos como testigos de la violencia ocasional.....	125
8.6.6. Desde el punto de vista de los alumnos como testigos de violencia habitual (situación de acoso).....	126
8.7. COMPARATIVA POR CURSOS: AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE VIOLENCIA OCASIONAL Y BULLYING EN 2015.....	127
8.7.1. Posición de agresor: violencia ocasional.....	128

8.7.2. Posición víctima: violencia ocasional.....	129
8.7.3. Posición de testigos: violencia ocasional	130
8.7.4. Violencia habitual o bullying. Posición agresor, víctima y testigo.....	131
8.7.5. Posición de agresor: situación de acoso o bullying.....	132
8.7.6. Posición víctima de bullying.....	133
8.7.7. Posición testigo de bullying	134
8.8. LECTURA DETALLADA POR NIVELES: POSICIÓN AGRESOR	134
8.9. LECTURA POR CURSOS: POSICIÓN VÍCTIMA	137
8.10. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS. PROTOCOLOS ABIERTOS POR ACOSO ESCOLAR 2012/2015 ...	139
8.11. ENTREVISTAS PERSONALES.....	144
8.11.1 Entrevista transcrita entre el doctorando y la alumna F.C.C.	146
8.11.2. Entrevista transcrita entre el doctorando y la madre de la alumna F.C.C.	147
CAPÍTULO 9. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	149
9.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA VIOLENCIA OCASIONAL Y BULLYING	150
9.2. INCIDENCIA POR CURSOS Y CONDUCTAS MÁS FRECUENTES	152
9.3. ACTITUDES VIOLENTAS O DE BULLYING A TRAVÉS DE UN GRUPO O BANDA	153
9.4. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE LAS VÍCTIMAS	153
9.5. PREVALENCIA DEL CIBERBULLYING.....	153
9.6. ACTITUDES VIOLENTAS O DE BULLYING Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO	154
9.7. FACTORES EXTERNOS PREVENTIVOS O FAVORECEDORES DE CONDUCTAS VIOLENTAS O DE BULLYING	155
CAPÍTULO 10. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES	157
10.1. MARCO NORMATIVO NACIONAL.....	157
10.2. CONTEXTO INTERNACIONAL DE INTERVENCIÓN.....	158
10.3. MEDIDAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN ESPAÑA	161
10.4. MEDIDAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN ANDALUCÍA	163
10.5. MEDIDAS CONCRETAS DE INTERVENCIÓN DESDE LOS IES ESTUDIADOS.....	165
10.6 MEDIDAS PROPUESTAS POR EL DOCTORANDO.....	170
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES FINALES	172
CAPÍTULO 12. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	176
ANEXO I REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
ANEXO II RECOPIACIÓN DE TABLAS Y GRÁFICAS ESTUDIO DE CAMPO 2015	197
ANEXO III TABLAS ESTUDIO DE CAMPO 2015	213
ANEXO IV. RESULTADOS SIGNIFICATIVOS ESTUDIO DE CAMPO 2007.	269

ANEXO V.....	279
ANEXO VI CUESTIONARIO PRESENTADO 2015.....	288
ANEXO VII. CUESTIONARIO PRESENTADO EN 2007	297
ANEXO VIII. CARTA DE COLABORACIÓN.....	303

INDICE GRÁFICOS

Gráfico 1. Bandas se meten con un chico/a (cualquier frecuencia).....	29
Gráfico2. Con quien lo hablan las víctimas de violencia escolar.....	32
Gráfico 3. Uso internet entre alumnos repetidores y no repetidores	36
Gráfico 4. Percepción cyberbullying posición víctima, testigo, agresor / todas las frecuencias. 38	
Gráfico 5. Percepción cyberbullying posición víctima, testigo, agresor / todas las frecuencias. 39	
Gráfico 6 . Prevalencia del cyberbullying por sexos en posición víctima, testigo, agresor (frecuencia a veces).....	41
Gráfico 7 Prevalencia del cyberbullying por curso.....	42
Gráfico 8. Estado civil de los padres de alumnos agresores y no agresores.....	67
Gráfico 9 Estilo parental y familia desestructurada.	70
Gráfico 10. Nivel estudios padre y madre del alumnado agresor y no agresor.....	72
Gráfico 11. Estudios que quieren cursar los alumnos-as en el futuro	73
Gráfico 12. Conductas agresivas por centro (frecuencia a veces).	79
Gráfico 13. Situaciones de acoso por centros.....	80
Gráfico 14. Nivel económico de las familias con hijos con conductas de acoso.....	81
Gráfico 15. Conductas agresivas (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.....	83
Gráfico 16. Posición agresor (frecuencia a menudo) alumnado repetidor y no repetidor.....	84
Gráfico 17. Posición víctima (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.....	85
Gráfico 18. Posición víctima (frecuencia a menudo) alumnado repetidor y no repetidor	85
Gráfico 19. Hábitos de ocio y tiempo libre alumno agresor y no agresor.	90
Gráfico 20. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a menudo).....	91
Gráfico 21. Perfil agresor ocasional por género.....	93
Gráfico 22. Perfil agresor habitual por género.....	94
Gráfico 23. Sexo alumnado acosador.....	95
Gráfico 24 Víctimas ocasionales por sexo (frecuencia a veces).	95
Gráfico 25. Posición de agresor / frecuencias a veces (todos los alumnos).....	120
Gráfico 26 .Posición de agresor / frecuencia a menudo (todos los alumnos).	120

Gráfico 27. Posición víctima frecuencia a veces	122
Gráfico 28. Posición víctima frecuencia a menudo	123
Gráfico 29. Posición testigos frecuencia a veces.....	125
Gráfico 30. Posición testigos frecuencia a menudo	126
Gráfico 31. Prevalencia agresor y curso, frecuencia a veces	128
Gráfico 32. Prevalencia agresor y curso, frecuencia a menudo.....	132
Gráfico 33. Prevalencia víctima y curso, frecuencia a veces	129
Gráfico 34. Prevalencia víctima y curso, frecuencia a veces.....	133
Gráfico 35. Posición de testigos todos los niveles (frecuencia a veces)	130
Gráfico 36. Posición de testigos todos los niveles (frecuencia a veces)	134
Gráfico 37. Características físicas de los acosadores	142
Gráfico 38. Familia de procedencia.....	143
Gráfico 39 Nivel económico de las familias.....	144
Gráfico 40 La incidencia de cada tipo de maltrato a nivel general según las víctimas y todos los cursos en la frecuencia “a veces me ocurre”	270
Gráfico 41 La incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores y todos los cursos en la frecuencia “a veces lo hago”.....	271
Gráfico 42 La incidencia de cada tipo de maltrato según los testigos y todos los cursos en la frecuencia “a veces lo veo”.....	272
Gráfico 43 La incidencia según el sexo en la frecuencia “a veces”	274
Gráfico 44 La incidencia según el sexo en la frecuencia “a veces” como agresores.....	275

INDICE TABLAS

Tabla 1. Bandas se meten con un chico/a (cualquier frecuencia)	29
Tabla 2. Con quien lo hablan las víctimas de violencia escolar.....	32
Tabla 3. Uso internet entre alumnos repetidores y no repetidores	36
Tabla 4 Percepción cyberbullying posición víctima, testigo, agresor /todas las frecuencias	38
Tabla 5. Prevalencia del cyberbullying por sexos en posición víctima, testigo, agresor (frecuencia a veces).....	40
Tabla 6. Prevalencia del cyberbullying por curso.....	41
Tabla 7. Estado civil de los padres de alumnos agresores y no agresores.....	67
Tabla 8. Nivel estudios padre y madre del alumnado agresor y no agresor.....	72
Tabla 9. Estudios que quieren cursar los alumnos en el futuro	73

Tabla 10 Porcentaje de alumnos, víctimas o agresores de violencia en los colegios situados en ZEP, sensibles y no clasificados (Debarbieux, 2006).	75
Tabla 11. Conductas agresivas por centro (frecuencia a veces).	78
Tabla 12. Acoso por centro	80
Tabla 13. Conductas agresivas (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.....	83
Tabla 14. Posición víctima (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.....	84
Tabla 15. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a veces lo hago).	90
Tabla 16. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a menudo).	91
Tabla 17. Comportamientos totales por sexo (frecuencia a veces).	93
Tabla 18. Comportamientos totales por sexo (frecuencia a menudo).	94
Tabla 19 Cronológica de estudios	106
Tabla 20 Cronológica por estudios.....	109
Tabla 21 Cronológica por estudios.....	111
Tabla 22. Posición de agresor / frecuencias a veces (todos los alumnos).	120
Tabla 23. Posición de agresor / frecuencias a menudo (todos los alumnos).....	121
Tabla 24. Posición víctima frecuencia a veces	122
Tabla 25. Posición víctima frecuencia a menudo.....	123
Tabla 26. Posición testigos frecuencia a veces	125
Tabla 27 Niveles en las tres posiciones (fr. a veces).....	127
Tabla 28 . Niveles en las tres posiciones (fr. a menudo)	131

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar manifiesto mi agradecimiento a mi directora, la Dra. María Teresa Castilla Mesa, no sólo por su indispensable aportación profesional, sino también por ofrecerme su atención, interés, dedicación e ilusión en este trabajo, y sobre todo por transmitirme la confianza suficiente para finalizar el trabajo.

De forma muy especial, a María Jesús Calvente, por todo su apoyo generoso e imprescindible y saber en el tratamiento estadístico de la muestra.

A nivel más personal, mi agradecimiento a mi mujer, Irene Román, siempre especial, por creer en mí, estar a mi lado y entender con su apoyo y sacrificio lo arduo de este camino. A mis padres, que tanto lucharon y sacrificaron por nosotros, sus hijos, dando un ejemplo de vida maravilloso. Siempre a mis hermanos y toda mi familia. A Ildefonso Martín Bravo por su ayuda y creatividad.

A Antonio Lobato y Alberto García por su apoyo en tareas informáticas.

A Jefas y Jefes de Estudios, profesores de los centros educativos de la muestra, por permitirnos acceder y administrar los cuestionarios. También agradezco la participación de los estudiantes a los que se les administraron los cuestionarios de modo voluntario y desinteresado.

A todas aquellas personas que han ayudado para que esta tesis sea una realidad.

Dedicado al más especial, mi pequeño Leo.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas ha ido creciendo la preocupación social por los actos de violencia escolar que en algunos casos han alcanzado una gravedad tan extraordinaria que se han hecho tristemente merecedores de un amplio protagonismo informativo. Si en algún ámbito, junto con la familia, los niños y los jóvenes deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas, éste es sin duda el centro docente, al que se le encomienda como pilar fundamental <<el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales>>¹. Son los entornos seguros los propicios para el desarrollo de una adecuada personalidad, favorecedores de comportamientos cooperativos, solidarios, de amistad y creatividad. Sentirse aceptados y seguros contribuye a reforzar la autoestima de la persona, clave para un futuro progreso en equilibrio de la personalidad (Trianes, 2000).

Si bien es cierto que las relaciones entre escolares están llenas de conflictos, aprender de ellos, a resolverlos de forma dialogante y positiva, supone un reto enriquecedor que forma parte del aprendizaje de la vida afectiva y social. Como afirma Ortega (2010), la escuela contribuye a conformar una personalidad equilibrada, sensata, solidaria y segura. Ésta debe ser un eficaz instrumento de cohesión social y de integración democrática de sus ciudadanos, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje siempre debe ir acompañado de la adquisición de valores, como la tolerancia hacia el diferente, la solidaridad y, por supuesto, el respeto hacia el otro como el camino de prevención y evitación de comportamientos hostiles y violentos.

La agresividad, bien como conducta de relación o como método de resolución de conflictos entre personas, deriva siempre en consecuencias aciagas tanto para víctimas como agresores, tanto en el orden físico como en el psicológico. No pocos autores esgrimen el conflicto como punto de partida en el origen de esta problemática. Y cuando ésta afecta a niños y jóvenes, sus efectos son aún peores, dando pie a su aprendizaje, a través de su observación e interiorización, retroalimentándolo, como

¹ Artículo 27 de la Constitución Española.

señalan Garaigordóbil y Oñederra (2010). Y ello sumado al factor adolescencia, una etapa de transición caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos y cognitivos que la convierte en un periodo de vulnerabilidad psicológica, con importantes cambios en las relaciones interpersonales (Olivares, 2001), donde en ocasiones surgen prácticas de riesgo que pueden desembocar en hechos violentos, que trasladados al centro docente pueden converger en conductas de violencia escolar y algunas de ellas convertirse en comportamientos graves de acoso escolar o bullying.

Como expone Ortega (2010), la violencia escolar es un fenómeno psicológico en cuanto afecta a personas concretas; social, dado que ocurre en un determinado contexto donde hay otras personas que adoptan distintos roles, y educativo, pues se desarrolla en el corazón del sistema educativo: en sus colegios e institutos. De ahí la trascendencia del fenómeno, donde el acoso escolar o bullying constituiría la manifestación más grave de la violencia escolar entre iguales. Y ello supone una realidad para algunos jóvenes adolescentes que sufren insultos, motes, aislamiento o agresiones físicas, y que en casos extremos convierten a la víctima en el “machacado o machacada” de una clase, que a veces, y en situaciones excepcionales, mantiene la ley del silencio frente a los adultos. Y cuando el acoso lo ejerce un grupo, resulta aún más perjudicial para la víctima, puesto que los acosadores, en estos casos, tienen por lo general un limitado sentimiento de culpa que les refuerza, debido a que ésta tiende a diluirse o difuminarse con la participación del colectivo. Casos como el de Jokin² ilustran esta situación. Precisamente la trascendencia de este caso hizo sonar definitivamente, tras el eco mediático que tuvo, todas las alarmas sociales acerca de los efectos perversos que puede llegar a concentrar este fenómeno. Y recientemente, otro caso, ha vuelto a centrar buena parte de la atención informativa³.

²ABC (2004). En http://www.abc.es/hemeroteca/historico-26-09-2004/Abc/Nacional/jokin-de-14-a%C3%B1os-prefirio-la-paz-eterna-al-infierno-cotidiano-de-sinstituto_9623848347808.html. Estudiante de 4º curso de secundaria, que en septiembre de 2004 se quitó la vida tras sufrir palizas y vejaciones durante meses a manos de sus compañeros de clase.

³El País (2015). En http://politica.elpais.com/politica/2015/05/22/actualidad/1432324829_320181.html. Alumna de 16 años con discapacidad intelectual y motórica, que decidió suicidarse como consecuencia del hostigamiento continuo que sufría por sus compañeros de clase en un centro del sur de Madrid, tal y como constaba en el atestado policial.

Las causas de la violencia son múltiples y complejas, y surgen de la interacción entre la persona y los diferentes entornos donde despliega sus actividades. En cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo (la ausencia de límites, la sensación de exclusión o marginación social relacionado con el contexto socioeconómico, la exposición a modelos violentos de interacción familiar, la justificación de la misma en el entorno habitual...) y factores protectores de la violencia (modelos sociales solidarios, contextos socioeconómicos propicios, transmisión de valores positivos en la familia, actividades de ocio constructivas, colaboración familia-escuela...).

El presente trabajo pretende abordar a través del estudio de campo, el fenómeno de la violencia y el acoso escolar en I.E.S de Málaga capital, su evolución en el periodo 2007/2015 así como su incidencia en las redes sociales a través de las nuevas tecnologías. Además, para profundizar en las causas y factores que lo determinan (contextos socioeconómicos y familiares, factores como el género y la edad, tipo de hábitos de ocio o dificultades académicas) ha sido necesario recurrir tanto al estudio de casos (a través de la información extraída de los distintos protocolos abiertos por acoso escolar), como a la realización de entrevistas personales. Finalmente, se ha querido comprobarlas respuestas y modelos de intervención que ofrecen las distintas administraciones, poniendo el énfasis en la educativa.

Si bien se dedica un capítulo concreto al análisis de los resultados de los distintos estudios, a lo largo del desarrollo del marco teórico se irán incorporando algunas dimensiones de análisis de la realidad investigada, a fin de contrastar el cuerpo teórico con los resultados obtenidos, manteniendo un diálogo permanente entre ambos, con el objetivo de enriquecer la exposición.

CAPÍTULO 2. NATURALEZA DE LA VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD.

Introducción

Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo, están ligados a la situación familiar de cada alumno/a y al ámbito social de la escuela, como veremos específicamente en el capítulo dedicado a ello. Del mismo modo cuando ésta se manifiesta en edades tempranas y en contextos escolares, influye sin duda en el desarrollo de las características más importantes de la personalidad y las habilidades y capacidades fundamentales del niño o el joven necesarias para afrontar la vida adulta. Por ello se hace necesario clarificar ciertos conceptos relacionados, como son la agresividad, la agresión y la violencia, terminología utilizada frecuentemente a lo largo de este trabajo.

La agresividad, bien como conducta de trato o como método de resolución de conflictos, deriva en consecuencias adversas tanto para víctimas como agresores con secuelas físicas y psicológicas. Como ya hemos destacado, el problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto, hecho consustancial a la vida humana, a través del ejercicio de la violencia, de la imposición, del castigo, etc. Precisamente Ortega (2004), al igual que muchos investigadores, sitúan la agresividad en la órbita de la no superación del conflicto.

Partiendo de la idea de conflicto como situación de confrontación entre dos o más personas, motivado por una disputa de intereses, la agresividad se mostraría como el resultado de ésta si fallan los mecanismos de la resolución pacífica del mismo, afectando en nuestro caso al ámbito convivencial propio de la institución docente, donde niños y jóvenes pasan buena parte de su vida diaria. No obstante, en el ámbito escolar, el conflicto se presenta como una oportunidad de aprendizaje y de adquisición de herramientas y habilidades para la resolución constructiva del mismo, convirtiéndose en energía y oportunidad para el cambio.

2.1. Una aproximación conceptual.

Son numerosos los investigadores y autores que se han centrado en dar una definición al término “agresividad”. Para Cerezo (2004), el componente agresivo de la conducta humana es generalizada a toda la especie, situándola en el plano multidimensional, donde se encuentran elementos innatos y elementos adquiridos en la sociedad, aunque reconoce que la multitud de clases de conductas agresivas dificulta una definición unívoca satisfactoria. Para esta autora, el comportamiento agresivo aparece como resultado de una elaboración afectivo-cognitiva de la situación, entrando en juego la intención y anticipación de consecuencias, capaces de activar conductas de ira. Lo simplifica en el siguiente esquema:

Ideas + Sentimientos + Tendencias del comportamiento

Sanmartín, Gutiérrez, Martínez y Vera (2010) delimitan la agresividad a partir de determinados estímulos innatos. Para Echeburúa (2010) representa la capacidad de respuesta adaptativa que tiene el organismo ante los peligros procedentes del exterior, potenciando su capacidad de supervivencia y formando parte de las estrategias de resistencia de los seres humanos. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (en adelante RAE) define la agresividad como la <<la tendencia a actuar violentamente>>. Así, cuando ésta se materializa en un hecho concreto, podemos hablar de la agresión, definida por la RAE como el <<acto que acometerá alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño>>. Berkowitz (1996) estima que la agresión es un acto violento realizado con la intención de hacer daño y percibido por el que lo recibe con esa intencionalidad. Por tanto dicho comportamiento tiene su origen en el hecho violento, siendo éste un fenómeno antinatural e interpersonal porque afecta a varios individuos (Ortega, 2004; Trianes, 2010). En este sentido es la propia RAE la que define la violencia como <<acción contra el natural modo de proceder>>. Para Ortega (2004) representa <<el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el adversario, sin tener la legitimación para ello>>. Asimismo, en su diccionario jurídico, Gómez de Liaño (2000) la considera como <<coacción moral contra una manera no natural de proceder>>. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) puntualiza que la violencia supone << el

uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o grupo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daños psicológicos o muerte>>. Por tanto el comportamiento agresivo manifiesta siempre una actitud violenta, que supone dar cabida respuestas agresivas en la relación interpersonal, provocando siempre un daño, ya sea psíquico o físico.

Para buscar las posibles respuestas al origen de las conductas violentas en las relaciones humanas han de superarse las visiones unívocas que hace años utilizaban psicólogos y sociólogos para dar pasos a otras más complejas, acordes a la evidencia de que la agresividad no responde a un esquema sencillo sino más bien a un complejo mecanismo que hace necesario una visión multidisciplinar para su correcto entendimiento y su posterior prevención o corrección.

Sobre esta base se exponen a continuación las teorías más relevantes acerca del origen de ésta.

2.2. Teorías sobre el origen de la violencia y agresividad.

Explicar la naturaleza del comportamiento violento del ser humano ha sido ampliamente discutido desde múltiples perspectivas. Ya en el siglo XIX la Psicología aborda la violencia como consecuencia de un impulso innato irrefrenable ante determinado estímulo. Con el paso del tiempo otras corrientes de pensamiento han situado la violencia como resultado de un aprendizaje de la misma desde la infancia sin dejar atrás la influencia decisiva del contexto social o familiar en su aparición. A continuación haremos un breve repaso por todas las teorías expuestas hasta la actualidad en torno al origen de la violencia.

Teorías Biologicistas

Las teorías biologicistas sostienen que la agresión se produce debido a aspectos biológicos (neurofisiológicos, genéticos, hormonales, etc.) que tienen lugar en el interior del organismo. Uno de los principales exponentes de esta teoría es Mackal (1983), al considerar que existen hormonas de agresión junto con las hormonas sexuales. La investigaciones bajo esta teoría se centran en conocer las estructuras nerviosas

implicadas en el comportamiento agresivo, siendo crucial el hipotálamo y algunas partes del sistema límbico (Delgado, 1969).

Teoría Psicoanalítica

Desde la perspectiva psicoanalítica, las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del hombre. La agresividad es definida como una tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o de la fantasía, dirigidas a dañar a alguien. Entre sus principales exponentes encontramos a Freud (1920) quien parte de la antítesis entre instintos de vida e instintos de muerte. La vida del subconsciente gira en torno a dos pulsiones contradictorias: Eros (vida, reproducción y salud) y Thanatos (muerte, odio, agresión y enfermedad).

Teorías del Condicionamiento Clásico, Operante y del Aprendizaje social

Se enclavan dentro de las teorías conductistas. Para el aprendizaje por condicionamiento clásico la agresión se aprende por asociación, cuando un estímulo se asocia a otro que provoca agresión intrínsecamente. La frustración, la ira y otros sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión, provocan la violencia. La agresión por condicionamiento operante se da de forma directa mediante las contingencias de la conducta. Cuando la conducta agresiva es castigada, ésta se inhibe, mientras que cuando se premian éstas aumentan y se refuerzan. Para los defensores del aprendizaje social, la conducta violenta se aprende por observación de modelos violentos e imitación de los mismos. Para ellos la violencia no es innata al nacimiento sino que es el fruto de su aprendizaje en sociedad. Entre los factores de riesgo para el desarrollo de esta conducta aparecen destacados (por la exposición permanente a que están sometidos nuestros adolescentes) la televisión y los videojuegos, por su alto contenido en violencia explícita. Bandura, Ross y Ross (1963) describen en su estudio que, tras una situación experimental, la agresividad mostrada por los niños fue el resultado del aprendizaje observacional mediatizado por la contemplación de los modelos violentos utilizados (reales y simbólicos) así como respuestas similares aprendidas previamente. A través de un experimento en niños sobre la repercusión de las películas violentas, concluyeron que no se realizaba una

asimilación simple y una imitación instantánea, sino que cada niño, en función de sus respuestas aprendidas con anterioridad, reaccionaban de una forma u otra.

Teoría de la Frustración-Agresión

En sentido parecido al condicionamiento clásico, pero poniendo el foco estricto en la frustración, los sujetos están dispuestos a dañar a otros cuando éstos le impiden alcanzar sus deseos. Entendida la frustración como una barrera externa que impide a alguien alcanzar la meta propuesta, Berkowitz (1996) considera que las frustraciones generan tendencias agresivas sólo en la medida en que son desagradables. Asimismo considera la experiencia como modulador de la reacción ante la frustración por lo que no siempre se actúa de forma violenta ante una contrariedad. Ante eso Naouri (2005) insiste en la necesidad de educar ya desde niños entrenándolos para la frustración, para evitar que se conviertan en adultos individualistas y egocéntricos.

Teoría Etológica

Su principal defensor es Lorenz (1974) quien considera que el hombre está expuesto a los efectos de la selección intraespecífica, es decir, ha sabido dominar a otras potencias hostiles del medio natural siendo el hombre su propio enemigo. Por lo tanto, la agresividad en el humano ha sido desarrollada por evolución, heredada de los antepasados; un verdadero instinto.

Teorías de las Habilidades Sociales

Investigadores como Dodge, Pettit, y McClaskey (1986) afirman que muchos de los problemas de las relaciones sociales, donde se engloba la violencia entre iguales, provienen de un déficit de habilidades sociales. Hablar de violencia es hablar de un déficit de competencias sociales apropiadas, fundamentalmente: o bien para la interpretación correcta de señales sociales o para ofrecer una respuesta correcta. Siendo las habilidades sociales de los agresores y las víctimas diferentes. Los agresores destacan por su falta de empatía, desconfianza, carencia de miedo al rechazo, capacidad de manipulación, ganas de dominio, etc. Mientras que las víctimas suelen manifestar pocas habilidades sociales y baja asertividad.

Teoría Contextual o Ecológica

Bronfenbrenner (1979) confecciona la teoría contextual o ecológica, configurando una perspectiva que brinda un cambio en la concepción de la persona en desarrollo, el ambiente y la interacción, tal y como eran entendidos hasta ese momento. Hay que resaltar que estas teorías son muy utilizadas actualmente para la explicación de los fenómenos sociales. Los citados autores destacan de esta teoría que el hecho de que una persona actúe o piense de forma agresiva y violenta se debe a la interacción existente entre sus propias características personales (a nivel biológico, físico y psicológico) y las características de los distintos contextos en los cuales vive, tanto de modo directo dada la cercanía (familia, escuela, grupo de amigos o barrio) como de modo indirecto por su lejanía (sociedad y cultura).

Para Díaz-Aguado (2006) la violencia en la escuela ha de ser analizada desde la perspectiva del microsistema o contexto inmediato: escuela y familia; el meso sistema, marcado por las relaciones entre los contextos anteriores (por ejemplo relaciones escuela -familia); ecosistema: estructuras que en sí misma no contienen a las personas pero que influyen en ésta, como son la televisión y el macro sistema: conjunto de valores culturales del cual los valores anteriores son manifestaciones concretas.

Ortega (2004) contextualiza la violencia escolar desde una perspectiva ecológica, al reconocer que los fenómenos psicológicos, entre los que se encuentra la violencia, se producen dentro del marco social. Éstos pueden ofrecer modelos y afectos positivos basados en la empatía o modelos de individualistas e insolidarios.

Cerezo (2004) atribuye la conducta agresiva entre los escolares a la conjunción de varios factores, que agrupa en factores biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos y ambientales. Aunque es en la crianza infantil, por influencia de modelos de familia, donde a su juicio se crean las condiciones para que se den o no conductas violentas en la juventud, sobre todo, en aquellos niños educados a base de castigos, suponiendo ello la forma más segura de conformar con mayor probabilidad una conducta agresiva en el sujeto que los recibe.

La apropiada OMS (2002) estima necesario conocer (para la prevención de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la

escuela) sus condiciones de riesgo y protección, que son múltiples y complejas, siendo convenientes analizar las circunstancias del individuo como del contexto donde actúa. Niveles que se sitúan en el centro del enfoque ecológico o contextual y que nos parece el más apropiado para abordar el fenómeno de la violencia en las aulas. Por ello dedicaremos un capítulo íntegro a abordar los factores o contextos de riesgo desde esta perspectiva.

CAPÍTULO 3. BULLYING Y CIBERBULLYING EN EL CENTRO DOCENTE.

Introducción

Desde que Olweus en la década de los setenta del pasado siglo comenzase a estudiar con rigor el fenómeno de la violencia y acoso entre iguales en el ámbito escolar, han transcurrido más de cuatro décadas de su estudio y comprensión, como fenómeno común en todos los países en los que se ha investigado, constatando sus múltiples facetas y evolución, pues en los últimos años se han introducido nuevas formas de violencia entre iguales, como puede ser el ciberbullying, que utiliza las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para realizar comportamientos agresivos como el acoso a compañeros.

3.1. Bullying o acoso escolar. Aproximación teórica.

El primero en definir este fenómeno fue el médico sueco Peter -Paul Heinemann (1969), a través de observaciones de patios de recreo, quien primeramente calificó de mobbing a la agresión de un alumno/a o grupo contra otro. Del mobbing se pasó al término anglosajón bullying, cuando en 1978, el profesor sueco Olweus (1978), publicó su famoso estudio sobre el bullying entre los varones preadolescentes suecos, para quien la victimización o <<maltrato por abuso entre iguales>> es referido a una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno-a o varios de ellos contra otro u otra y al que elige como víctima de repetidos ataques. Él cifró inicialmente su incidencia en torno al 5% de los estudiantes. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. Por entonces, ya se concluía que la continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Esta definición hace hincapié en tres criterios para identificar el maltrato por abuso de poder: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico); b) la reiteración de las conductas, y c) el

desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola.

Desde entonces, este fenómeno es conocido por la comunidad científica internacional con el término anglosajón bullying⁴. Estos términos son los aceptados y utilizados por la comunidad científica internacional para hacer referencia a un fenómeno específico, evitando la confusión terminológica y que agrupa al acoso, intimidación o agresividad o conducta violenta.

Dentro de la conceptualización del término bullying, es preciso señalar que en nuestro país el término bullying suele utilizarse de forma generalizada, pero en ocasiones se utilizan otros voces para referirse al mismo fenómeno, como pueden ser: violencia entre escolares, acoso escolar, violencia entre compañeros o malos tratos entre alumnos (Fernández, 1998). En este sentido el Informe del Defensor del Pueblo- Unicef (en adelante IDP-U 2000) pone su foco en el maltrato entre iguales por abuso de poder y la propia Ortega (2010) se refiere a los malos tratos entre iguales como acoso escolar o bullying. Esta catedrática, pionera en la investigación en España define el bullying o acoso escolar como <<una situación social en la que uno o varios escolares actúan agresiva e injustamente y someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza ,aislamiento social o exclusión social a otro compañero en situación de inseguridad , dificultades personales o estado de miedo>>.

Díaz Aguado (1996) reconoce al bullying como un fenómeno violento en el que concurren cuatro características: a) existencia de distintos tipos de conductas, desde burlas e insultos, hasta amenazas, aislamiento social o agresiones físicas, etc.; b) prolongación en el tiempo de tales conductas; c) se produce por un individuo o grupo en la escuela sobre un alumno en condición de inferioridad y d) ante el silencio de los testigos.

Cerezo (1996) considera que el bullying es una forma de conducta agresiva, intencionada, perjudicial y reiterada, cuyos protagonistas son jóvenes escolares. Piñuel

⁴ Oxford Dictionaries, 2008. Referida a la acción, formada a partir del verbo <<to bully>> (intimidar) que traducido al castellano significa << acoso físico o psicológico al que someten, de forma continuada, a un alumno sus compañeros>>; y bully, para definir al autor que se traduce como <<matón o bravucón>>

y Oñate Cantero (2005) utilizan la expresión acoso escolar para referirse a todo aquello que suponga intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y a satisfacer la necesidad de agredir, y destruir que suelen presentar los acosadores. Y ello, según estos autores, requiere un continuado y deliberado maltrato verbal y modal. Sanmartín (2005) establece que el acoso escolar es un signo de violencia extrema y peligrosa, que requiere de persistencia y que genera graves problemas psicológicos en quien la padece. En esta línea, Garaigordobil y Oñederra (2010) creen que el bullying o acoso escolar es «una forma específica de violencia escolar entre iguales, continuada, en el que uno o varios agresores de forma intencionada y en posición dominante someten mediante la violencia a un compañero, y que engloba actos verbales, intimidatorios, de exclusión social, maltrato y agresión».

La consejería de Educación de Andalucía (2011)⁵ define el acoso escolar como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producida por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Por lo tanto, hablamos de un fenómeno que requiere de la continuidad de una o varias conductas violentas de un alumno/a o grupo sobre otro u otra, en este caso en posición más débil, lo que eleva su gravedad. Ello supone una realidad distinta a la de los hechos de violencia puntual, que con mayor frecuencia se producen en cualquier centro, que aunque puedan llegar a ser graves, no representan las consecuencias y daños de aquella. Aunque esto no significa, de ningún modo, restarle importancia. Desde esta tesis abordaremos ambas situaciones.

Por ello, podemos afirmar que el fenómeno del acoso escolar o bullying necesita, a diferencia de la violencia ejercida de forma ocasional, de la concurrencia de las siguientes características específicas: a) intencionalidad del agresor-a en el ejercicio de la violencia; b) existencia de una o más conductas violentas o de hostigamiento; c) duración o repetición en el tiempo de tales conductas; d) ejercida entre iguales dentro de la escuela-instituto; e) dentro del contexto grupal, ya intervenga éste de forma

⁵ Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

pasiva o activa; y f) sobre una víctima en posición de inferioridad psicológica, social o física respecto al agresor/a o agresores/as.

A continuación se procederá al desarrollo de cada una de las características citadas.

A) Intencionalidad o finalidad

Parece aceptado por la comunidad científica desde hace tiempo la distinción entre violencia proactiva y violencia reactiva. Ambas son distintas en origen y causa (Dogde 1991). Dos formas que conviene precisar para abordar la violencia en los centros docentes. La agresión reactiva estaría causada por la ira, activada por un suceso que provoca aversión, como el hecho de no conseguir un propósito, una amenaza o una humillación (Berkowiz 1993). La violencia proactiva sin embargo estaría enfocada a la consecución de unos objetivos. Investigaciones relativamente recientes han revelado que el bullying es básicamente agresión proactiva (Roland e Isoe 2001; Ortega 2010; Roland 2002 y Salmivalli, 2005). Dicha agresión no obedece a la ira, sino que está dirigida a alcanzar algunas metas sociales. Cuando se da la sumisión de la víctima, la recompensa es la obtención de una forma de poder que deriva de la humillación de la víctima. Roland e Idsoe (2001) teorizaron sobre el beneficio para los copartícipes del bullying, esto es el grupo, reforzando los vínculos y sentimientos de pertenencia cuando una víctima es agredida y el resto del grupo muestra su complacencia al respecto.

El poder sobre otros compañeros eleva la autoestima en determinados alumnos y la disminución de éste es percibida por ellos como una amenaza que les puede convertir en víctimas a su vez de otro compañero más poderoso. O como defienden Sutton y colaboradores (1999), el agresor rechaza valores y normas sobre la justicia y la reciprocidad, y utiliza la violencia para obtener metas materiales a expensas de los demás. Abundando en esta tesis, Ortega y Mora Marchán (1996) abordan la cuestión de la diferencias entre agresor de los que no lo son, en función de las metas que el agresor piensa que puede conseguir a través de la utilización de la violencia en alguna de sus formas.

B) Existencia de una o más conductas violentas

Se relaciona en general el acoso escolar al daño físico o agresión directa. Sin embargo, hay multitud de conductas de maltrato verbal o social que dan lugar al llamado acoso psicológico, que puede presentar los mismos efectos negativos: insultos, vejaciones, infundios, críticas, motes, aislamientos, murmuraciones, chistes o robos de material, entre otras. Estando siempre presentes estas características, la violencia entre iguales toma formas muy distintas, que son precisas conocer para poder entender su naturaleza compleja y planificar las intervenciones educativas adecuadas. A lo largo de casi tres décadas de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebir la diferencia de poder no sólo en términos físicos, sino también en términos psicológicos o sociales como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas (Del Barrio 2003 y Smith 2002). Se ha constatado que ya desde las guarderías y escuelas infantiles se dan tanto las formas de agresión directa, a través de la agresión física, como también las indirectas. Crick y Ralston (2006) revelan que la agresión social ya se integra en el repertorio de comportamientos de los niños de guardería.

De este modo, Ortega y Mora Marchán (2008) clasifican la violencia en cinco tipos: agresiones físicas (pegar), verbales (motes e insultos), psicológica (amenazas o intimidación), relacional directa (excluir a la víctima, por ejemplo, de un juego colectivo) e indirecta (lanzar rumores sobre ella o provocar que los demás la aislen).

Piñuel y Oñate (2006) diferencian dos hechos: a) la violencia física e intimidación física, y b) la violencia psicológica, que engloba la violencia verbal y la social. Olweus (1999) incluye conductas de hostigamiento como el decir cosas desagradables, reírse de él o ella, poner motes, ignorar, excluir de un grupo, levantar falsos rumores, amenazar o pegar. Igualmente Avilés (2003) habla de bullying cuando existe agresión física, insulto, humillación por parte del agresor hacia la víctima, además de vacío social, aislamiento, chantaje económico y amenazas. Para Garaigordobil y Oñederra (2010), este hostigamiento continuado y persistente puede materializarse en ocho tipos de conductas: desprecio y ridiculización; ninguneo; agresiones físicas; amenazas e intimidación; bloqueo y exclusión social; coacciones; insultos; robos y deterioro de material.

Para Díaz Aguado (2005) es determinante que las conductas impliquen burlas, amenazas, intimidaciones, aislamiento, agresiones físicas leves como empujones, insultos, etc. En un estudio dirigido por Furlong (1996) evaluaron los tipos de violencia que percibían en sus respectivos centros. La agruparon en 5 categorías de mayor a menor incidencia. Estos 5 tipos de violencia fueron los siguientes: 1) bullying: agresión física, gritar palabrotas, robar; 2) acoso físico y sexual; 3) daño a la propiedad; 4) violencia física grave y amenazas y 5) violencia antisocial.

La Consejería de Educación de Andalucía (2011)⁶específica y determina a través de un precepto normativo qué conductas pueden suponer maltrato físico, psicológico o verbal. A modo esquemático, estas son las conductas recogidas en la misma:

- Exclusión y marginación social.
- Agresión verbal.
- Vejaciones y humillaciones.
- Agresión física indirecta
- Agresión física directa.
- Intimidación, amenazas, chantaje.
- Acoso a través de medios tecnológicos o ciberacoso.
- Intimidación, difusión de insultos, amenazas o publicación de imágenes no deseadas a través del correo electrónico, páginas web o mensajes en teléfonos móviles.
- Acoso o agresión contra la libertad y orientación sexual.
- Acoso sexual o abuso sexual.

El IDP-U (2000) fijó hasta trece conductas agresivas que trasladó al cuestionario que sirvió para su investigación, a su vez extraído del cuestionario bullying que elaboró Olweus (1991).Éste mismo cuestionario, nos ha servido de inspiración y modelo para la elaboración del que se utiliza en el estudio de campo realizado en esta tesis, por ser de los más completos y detallados hasta la fecha. Siguiendo dicha clasificación, las

⁶ Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

agresiones quedarían agrupadas en cinco categorías, incluyendo por tanto el maltrato físico, verbal, psicológico y sexual:

a) Maltrato físico:

Directo (el maltrato es ejercido directamente sobre la persona):

- Pegar

Indirecto (el maltrato no es ejercido directamente sobre la persona):

- Esconder cosas (maltrato físico indirecto).
- Romper cosas (maltrato físico indirecto).
- Robar cosas (maltrato físico indirecto).

b) Maltrato verbal o psicológico:

- Insultar (maltrato verbal directo).
- Poner mote (maltrato verbal directo).
- Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).

c) Maltrato social (aislamiento social):

- Ignorar a alguien.
- No dejar participar a alguien en una actividad

d) Amenazas y coacciones:

- Amenazar sin armas.
- Amenazar con armas.
- Obligar a hacer cosas (coacciones).

e) Acoso sexual

Acosar sexualmente.

Por tanto, las conductas violentas responden a una amalgama de comportamientos muy variados, que oscilan entre agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos, robos, o aquellas de ámbito psicológico y social como la exclusión o aislamiento deliberado de la víctima, entre otras, siendo frecuente que el

bullying sea el resultado más grave del empleo reiterado de alguna o algunas de ellas. Rara vez el hostigamiento viene precedido de una sola manifestación violenta. No obstante advertir que el uso de cualquiera de estas agresiones tiene una afectación psicológica directa en la persona que las sufre.

C) La duración en el tiempo

El acoso, de acuerdo con lo dicho, no es un comportamiento puntual de alguna de las conductas expuestas, sino una secuencia repetida en el tiempo, de alguna o varias de éstas. Como afirma Olweus (1991) <<un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos>>. Como refuerzo de esta idea, con carácter general, desde el ámbito jurídico español, se considera que la conducta del acoso escolar tiene su traducción penal más inmediata en el trato degradante del artículo 171 del Código Penal, como veremos en el siguiente capítulo. Y en este sentido se manifiesta la Jurisprudencia. Según el Tribunal Supremo, cualquier trato degradante a otra persona presupone una cierta permanencia o al menos repetición, del comportamiento degradante, pues en otro caso no habría “trato”, como indica el Código Penal, sino simplemente ataque (sentencia del Tribunal Supremo nº 819/2002, de 8 de mayo, en adelante STS). En esta línea⁷ la Audiencia Provincial de Sevilla exige en la conducta típica dos caracteres: la continuidad y la eficacia para inducir sentimientos de angustia y de humillación.

D) Violencia entre iguales en el contexto escolar.

Se entiende como iguales aquellos sujetos que están en una posición social y en una etapa de la vida semejante; escolares o estudiantes con sus mismos derechos y deberes (Garibogordobi y Oñederra, 2010). Para Ortega (2004) los iguales se definen como aquellos que están en una posición social semejante, lo saben y lo asumen y responden a la ley no escrita de la reciprocidad << no hagas conmigo lo que no quieres

⁷ Sentencia Audiencia Provincial de Sevilla, sección 4ª nº 150/2004.

que te hagan>>. Desde muy pequeños aprenden esta norma no escrita. No siempre, ni todos los niños, consiguen aprender el dominio de la ley de la reciprocidad entre iguales. Ortega considera que es una cuestión de habilidad social y no de capacidad cognitiva el que una persona lo entienda. Y la vida social de los niños y jóvenes está plagada del incumplimiento de esa ley, debiendo ser entrenado, porque de lo contrario las consecuencias son siempre negativas. Respecto al contexto, defiende que, para la existencia del acoso, es necesario un entorno social relativamente estable.

Por tanto, la escuela o el instituto sería el verdadero caldo de cultivo, ya que es el espacio donde los jóvenes permanecen por más tiempo. Los alumnos/as, permanentemente agrupados y conviviendo en los escenarios escolares, van conformándose en grupos de iguales, con sus propios códigos de comportamientos y normas internas. La comunicación y los valores morales que se desarrollan en ellos son determinantes en el proceso de aprendizaje social.

E) Bullying como fenómeno grupal

Como subraya Smith (2000) las casi tres décadas de investigación en el fenómeno del maltrato, han arrojado una gran cantidad de conocimiento acerca de su naturaleza, manifestaciones, incidencia, etc. En la actualidad, se tiende a considerar que se trata más de un fenómeno de grupo que individual, en el que se pueden desempeñar distintos papeles, además del de víctima y agresor, también el de testigo, como subraya el IDP-U (2007). Además de constatar que una parte de la violencia se ejerce a través del grupo o banda y no de forma individual. La agresión puede ser obra de un solo individuo- el agresor - o de un grupo, y su objetivo puede ser un único individuo- la víctima- o varios, como asevera Olweus en su informe Bergen(1993), quien constata que la mayoría de los casos, la víctima, sufre acoso de un grupo de dos o tres alumnos.

A la luz de los resultados extraídos del estudio de campo de distintos IES de Málaga capital en 2015⁸, podemos afirmar que la violencia escolar está relacionada directamente con la existencia de un grupo, pues los comportamientos violentos se ejercen en el seno del mismo, ya sea de forma activa, por el propio grupo o parte de él,

⁸Véase capítulo 8.

o de forma pasiva, permitida por los miembros que lo conforman. De la lectura de los porcentajes que se exponen a continuación, se desprende que casi el 44% de los casos de violencia se ejerce directamente por el grupo o parte de él (banda); en concreto el 32,26% de la violencia ocasional se da través de un grupo o banda, porcentaje que disminuye cuando la violencia es habitual (sumando a menudo y siempre alcanzan casi el 12%).

Tabla 1. Bandas se meten con un chico/a (cualquier frecuencia)

BANDAS	BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN
NUNCA	55,91%	73,84%	79,21%
A VECES	32,26%	18,28%	14,70%
A MENUDO	8,24%	3,58%	2,15%
SIEMPRE	3,23%	3,23%	3,23%
NO CONTESTA	0,36%	1,08%	0,72%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

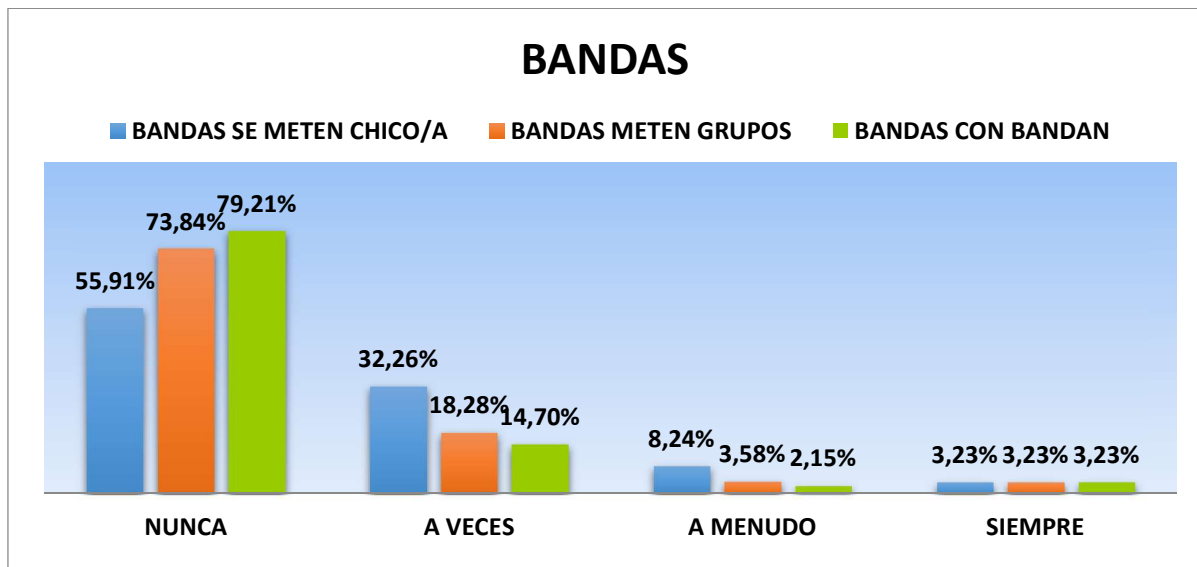


Gráfico 1. Bandas se meten con un chico/a (cualquier frecuencia).

En este orden de cosas, se ha sugerido que la motivación para maltratar a otros, en parte se deriva del deseo del agresor de obtener una alta consideración dentro de un grupo (Salmivalli y Peets, 2008; Veenstra y Otros, 2007). Ser respetado y admirado entre los compañeros, se relaciona con el tipo de agresión reactiva que representa el bullying (Salmivalli, Ojanen, Haanpa y Peets, 2005).

Parece un contrasentido pero la conducta antisocial y violenta se considera entre adolescente a veces "atractiva" (Juvonen y Galvan, 2008). Muchos autores consideran que el agresor o agresores eligen a la víctima en función de su clara sumisión (Shawrtz y otros, 1998), su debilidad física (Hogde y Perry, 1999) y/o en una posición de rechazo y escasa influencia dentro del grupo. De esta manera los agresores pueden demostrar su poder de forma reiterada al resto del grupo y así renovar sus estatus social sin temor a que los demás los cuestionen. Por tanto para estos autores el bullying tendría también una relación directa con el grupo y el estatus que éste asigna a cada miembro. Así, Hawkins, Pepler y Craig (2001) comprueban en su estudio que la mayoría de las agresiones se dan cuando hay espectadores que ejercen como testigos de sus demostraciones de poder.

Salmivalli y otros (1996) investigaron los diferentes roles participantes que los niños y jóvenes pueden adoptar en dichas situaciones. Estos roles fueron por supuesto víctima- agresor; ayudante y reforzador del agresor; espectador neutral y defensor de la víctima. Estos autores demostraron que muchos testigos se decantaban por ser reforzadores del bullying, a través de sus muestras de apoyo y ánimo. Si bien es cierto que otros autores concluyen que la mayoría de los niños y jóvenes se muestran contrarios a la violencia, rara vez apoyan a las víctimas, lo que puede estar motivado por el miedo o por no saber cómo ayudar a sus compañeros (O`Connell, Pepler y Craig, 1999).

Juvonen y Galván (2008) sugieren dos motivos por los que el testigo no interviene en defensa de la víctima: primero por querer parecerse al agresor y ser identificado por el grupo de esta manera y distanciándose de la víctima que tienden a sufrir aún un mayor rechazo de este modo. Y segundo por motivos de autoprotección. Con lo cual, al ponerse de parte del agresor, que detenta el poder en el grupo, alejan la posibilidad de ser ellos los que sufran el propio maltrato. Salmivalli y colaboradores (1996) argumentan en el sentido expuesto, que la impopularidad de las víctimas puede ser una de las razones si no la principal condición para ser elegida como tal. En sentido contrario, Pellegrini, Bartini y Brooks (1999) consideran que tener amigos y caer bien es un factor de protección contra el acoso escolar. Díaz- Aguado (2004) en un estudio realizado con escolares españoles, observa unos altos porcentajes de cómplices activos

y pasivos de los agresores, lo que explicaría a su juicio la intensidad con la que este fenómeno se manifiesta en nuestras aulas.

Sin embargo, hay compañeros de clase que toman partido por la víctima y la defienden. En ellos se ha demostrado que tienen una alta capacidad de empatía afectiva (Caravita y otros, 2008). Asimismo, la autoconfianza y seguridad en sí mismos les lleva a pensar que defender a la víctima es posible y fácil, con lo que se distancia de aquellos que piensan que defender es complicado, con lo que bajan las probabilidades de éstos de acudir en defensa de los agredidos (Poyhonen y Salmivalli, 2008).

También influye la propia dinámica de la clase y sus consideraciones internas. Aquellas clases que consideren el bullying como un comportamiento fuera de lo normal, tenderán a apoyar y defender a la víctima más de las que lo consideren un hecho normal (Salmivalli y Voeten, 2004). Además, como si de una retroalimentación se tratase, en aquellas clases donde se refuerza al agresor existen más probabilidades de agresiones que aquellas donde existen más actitudes defensoras.

F) Posición de poder del agresor sobre la víctima

Uno de los esquemas que se aprenden en el ámbito de los grupos de iguales es el de dominio-sumisión. Se trata de un matiz de control y poder interpersonal que se practica junto a todo el proceso de socialización, como relata Ortega (2004). Ello supone una posición de poder de un alumno sobre otro, agresor frente a víctima. Pero a veces, este esquema que sirve para poder ir controlando los propios impulsos y poner límites a los demás, entra en una espiral inmoral e injusta en la que el poder de uno y la obligación de obedecer de otros se constituyen como pautas a seguir de la cual es difícil defenderse y salir debido a la propia inmadurez del sujeto.

Así Veenstra y colaboradores (2007) han demostrado que la probabilidad de entrar en la relación agresor-víctima era mayor si el agresor tiene como rasgo de la personalidad el ser dominante en mayor grado que la víctima. Igualmente Card y Hodges (2006) mostraron que dos niños diferentes en fuerza física y agresividad eran más susceptibles de verse envueltos en la relación agresor-víctima que dos niños que fuesen similares entre sí. Como afirman Salmivalli y Peets (2010), no es una determinada inferioridad de la víctima por mera sumisión o baja posición social, sino

dicha posición en relación a un agresor concreto. Ello explicaría por qué algunos alumnos que sufren acoso escolar lo pueden ejercer sobre otros chicos que tengan un estatus inferior al suyo. Por tanto, un factor que influye en el desarrollo de la relación agresor-víctima es la diferencia de poder entre dos escolares. Esto se ve reforzado por el silencio cómplice en ocasiones de los testigos del bullying e incluso de las propias víctimas. Este silencio, casi siempre por miedo a las consecuencias, viene a reforzar el poder del agresor sobre la víctima lo que dificulta el poder poner fin a esta situación

Se ha podido comprobar en el estudio de campo (2015)⁹, como existe un porcentaje significativo de alumnos que sufren violencia y que no lo hablan con nadie. Porcentaje que se asemeja al de alumnos que de forma habitual sufren violencia a través del grupo o banda (ver tabla anterior). Ello da pie a pensar que cuando la violencia es ejercida por un grupo es más difícil ponerle fin que cuando proviene de un solo agresor, porque normalmente el miedo que suscita esta situación es mayor, provocando el silencio de la víctima.

Tabla 2. Con quien lo hablan las víctimas de violencia escolar

¿LO HABLAS CON ALGUIEN?	
NO SE METEN CONMIGO	66,31%
CON MIS AMIGOS	8,24%
CON MI FAMILIA	10,39%
CON LOS PROFESORES	3,23%
NO LO HABLO CON NADIE	8,96%
NO CONTESTA	2,87%
TOTAL	100,00%



Gráfico2. Con quien lo hablan las víctimas de violencia escolar

⁹Ver capítulo 8.

En relación a los alumnos/as que sí lo hablan con alguien, es la familia, seguido de los amigos quienes más confianza generan, mientras que los profesores son los que menos confianza suscitan. Si atendemos al 33,69% de alumnos/as que se sienten agredidos/as y lo ponemos en relación con el total de los que no lo hablan con nadie, podemos concluir que un 26,5% de alumnado agredido deciden no comentarlo con nadie, frente al 76,4% que sí deciden hablarlo con alguien. El 30,7% lo habla con sus padres y el 24,4% prefiere a sus amigos. Lo llamativo es que los profesores sólo son informados por un 9,5% de alumnos/as agredidos. Estos datos son similares a los que arroja el informe Bergen que elaboró Olweus (1993) donde el 35 % de los alumnos de secundaria víctimas de violencia escolar lo hablaba con sus padres y sólo el 25% de los alumnos lo había hablado con los profesores alguna vez.

De ahí que sea fundamental establecer y propiciar nuevos canales de comunicación basados en un aumento de la confianza entre alumnos y profesores.

3.2. Ciberbullying.

En la última década, nuestra sociedad ha vivido una completa revolución tecnológica con la generalización en el uso de las nuevas herramientas tecnológicas como los teléfonos inteligentes o Smartphone, así como el acceso internet. Ello configura toda una nueva dimensión en las formas de comunicación y de relación nunca antes experimentadas por el hombre. Hablamos de un fenómeno muy reciente (puesto que en el estudio que realizamos en 2007 aún no se vislumbraba este cambio con la suficiente claridad, y por tanto no se llegó a estudiar el fenómeno de las redes sociales). Hablamos de una revolución tecnológica que ha transformado la forma de comunicación y nuestra forma de relacionarnos, incluidos niños, jóvenes y adultos. Ello ha contribuido positivamente a mejorar innumerables facetas de la sociedad, también la educativa. Sin embargo, esta transformación también ha propiciado la aparición de episodios negativos como el uso violencia a través estas nuevas tecnologías.

3.2.1. Definición del ciberbullying.

En la actualidad, con la aparición de tecnologías que permiten grabar de forma sencilla estas conductas (teléfonos móviles, cámaras digitales, etc.) y difundirlas posteriormente (en internet o a través de los propios móviles), se están ocasionando graves trastornos, por ejemplo en los centros educativos. Lo cierto es que estamos ante una nueva forma de bullying, tan reciente que aún es un fenómeno en pleno proceso de estudio. Denominado también ciberbullying, ciberacoso o acoso electrónico.

Sería Smith (2000) el primero que ofreció una definición de éste, cuando lo describe como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas electrónicas por parte de un individuo o grupo contra una víctima. Belsey (2005) alude al ciberbullying como el uso vejatorio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC), de forma repetida e intencional, realizada por un individuo o grupo. Willard (2005) lo define como el envío y acción de colgar textos o imágenes dañinas y crueles por internet. Aftab (2010) considera que estamos ante el ciberbullying cuando un niño/a o adolescente es atacado, amenazado, acosado o humillado a través de internet. En la misma línea, Ortega y Mora-Merchán (2010) afirman el incremento de las conductas de acoso, humillación y violencia haciendo uso de las TIC, supone una nueva forma de bullying, denominado ciberbullying. Igualmente Garaigordóbil y Martínez-Valderrey (2014) lo circunscriben a nuevas formas de maltrato entre iguales, donde el hostigamiento y acoso entre los compañeros de da a través del uso de las TIC. Para Serrano (2010), las conductas de acoso del ciberbullying hacen referencia a la utilización de las nuevas tecnologías de la información (por ejemplo, teléfono móvil, internet, etc.) con la finalidad de ridiculizar, desprestigiar o humillar a la víctima. Asimismo también se ha mostrado como una variable influyente, aunque no muestre diferencias significativas la edad. Así en los primeros cursos de la ESO los agresores prefieren utilizar formas de agresión relacionadas con internet, mientras que en 4ª de la ESO se usa más el móvil (Mora-Merchán y Ortega, 2008).

3.2.2. Estudios del uso de móvil e internet por la población en general y uso de las TIC de los alumnos estudiados en IES de Málaga.

Según el INE¹⁰ el 74,8% de los hogares españoles en el año 2014, con al menos un miembro de 16 a 74 años, dispone de ordenador. Del conjunto de productos TIC investigados en la encuesta de 2014 el 99,1% de los hogares dispone de teléfono (fijo o móvil). El 75,4% tiene ambos tipos de terminales. El 74,4% de los hogares dispone de conexión a Internet, casi cinco puntos más que en 2013. Por primera vez en España hay más usuarios de Internet (76,2%) que de ordenador (73,3%). El 77,1% de los internautas accedieron a Internet mediante el teléfono móvil. Más de la mitad de la población (51,1%) participa en redes sociales.

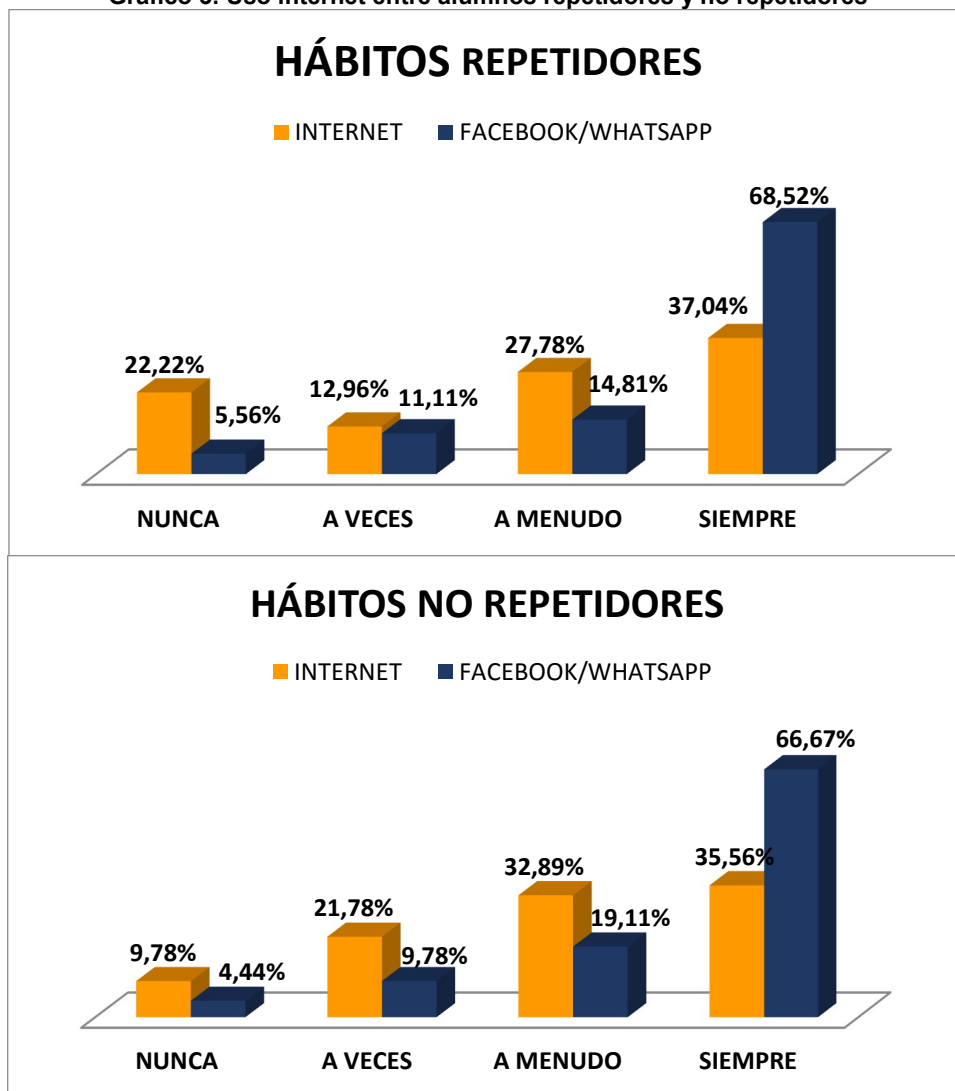
En nuestro estudio de campo (2015), preguntados los alumnos sobre hábitos de vida, diferenciando entre alumnos repetidores y no repetidores, se observa claramente que presentan pautas muy parecidas y que es el uso de las TIC en ambos casos lo que marca con diferencia el patrón habitual del uso que tienen del tiempo libre, especialmente del móvil (donde se encuentra la aplicación del WhatsApp). Prácticamente todos los alumnos/as hacen uso de ello, y más del 60% lo hacen siempre. Sólo un escaso porcentaje que no supera el 6% no usa redes sociales como Whatsapp ni Facebook. Sí parece llamativo observar cómo existen hábitos distintos en el acceso a internet entre alumnos repetidores y no repetidores. Aquellos hacen menos uso de internet que éstos. Así, se da un 22,22% de alumnos repetidores nunca acceden a internet, más del doble con respecto a los no repetidores. Y en las frecuencias a veces y a menudo los no repetidores acceden con mayor asiduidad que los repetidores. A continuación se exponen la tabla y gráficos que ilustran lo citado.

¹⁰ Instituto Nacional de Estadística (2014). Nota de prensa 2/10/2014.
<http://www.ine.es/prensa/np864.pdf>

Tabla 3. Uso internet entre alumnos repetidores y no repetidores

REPET.	FREC.	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP
	NUNCA	22,22%	5,56%
	A VECES	12,96%	11,11%
	A MENUDO	27,78%	14,81%
	SIEMPRE	37,04%	68,52%
NO REPET.	FREC.	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP
	NUNCA	9,78%	4,44%
	A VECES	21,78%	9,78%
	A MENUDO	32,89%	19,11%
	SIEMPRE	35,56%	66,67%

Gráfico 3. Uso internet entre alumnos repetidores y no repetidores



3.2.3. Prevalencia del ciberbullying.

A continuación se describen por distintos contextos geográficos algunos de los estudios elaborados sobre esta materia.

Internacional

En todos los lugares se constata la prevalencia del acoso escolar sin que haya grandes diferencias entre países. Son varios los investigadores que han avanzado resultados sobre este nuevo fenómeno. Entre los más recientes estudios a nivel internacional destaca el realizado por Olweus (2012) en EE.UU y Noruega, con un 4,5% de víctimas en EE.UU y un 3,4% en Noruega; y un 2,8% de acosadores en EE.UU y 1,4% en Noruega.

En Italia, Renati y colaboradores (2012) cifran las víctimas en el 9,8% de los chicos y el 3,6% de las chicas que se consideran víctimas; el 3,8% de las chicas se declaran acosadoras y el 7,7% de los chicos. En Suecia, Laftman y colaboradores (2013) constatan un 5% de víctimas y un 4% de agresores. En Polonia, Pyzalski (2012) atribuye a los acosadores un 4,9% de prevalencia.

Nacional

En nuestro país no existen datos previos a 2006. En esa fecha, dentro del informe del Defensor del Pueblo-Unicef (2007), los datos mostraban que el 5,5% del alumnado había sido objeto alguna vez de estas conductas. La frecuencia descendía hasta el 0,4% en la participación frecuente. Semejante porcentaje en los ciberagresores: un 4,8% en la frecuencia a veces y 0,6% en la frecuencia a menudo o siempre. En un estudio dirigido por Ortega (2012) que incluía alumnos de Italia, España e Inglaterra, con más de 5500 muestreados, distinguiendo el ciberbullying vía móvil e Internet, se obtenían los siguientes resultados; el primero afectaba a los tres países en el 4,1% / 9,5% / 4,2% respectivamente. Y vía Internet el 6,6% / 7,3% / 5% respectivamente.

Andalucía

Ortega et al. (2012), investigados 1671 alumnos de entre 12-17 años concluye que 3,7% apuntó haber sido víctima ocasional del acoso a través del móvil y el 0,5% de manera frecuente. Por Internet se elevaba al 6,2% ocasionalmente y 1,3% frecuentemente.

Teniendo en cuenta los datos extraídos de los resultados del estudio decampo de 2015¹¹, en todas las posiciones (víctimas, agresores y testigos) y todas las frecuencias (a veces, a menudo y siempre), la presencia del ciberbullying en nuestras aulas aún es poco significativa. Sólo un 2,15% del alumnado reconoce a veces realizar algún comportamiento agresivo a través de las redes sociales. Las víctimas registran un porcentaje mayor, pero apenas supera el 5%. En la frecuencia a menudo, ningún agresor lo reconoce; prácticamente igual porcentaje en las víctimas. Desde la posición de agresores y víctimas, tras los bajos porcentajes reconocidos, si bien se admiten algunos casos en la frecuencia a veces, se deduce que no se dan prácticamente conductas de ciberbullying, puesto que éstas se encuentran casi en el 0%.

Tabla 4 Percepción ciberbullying posición víctima, testigo, agresor /todas las frecuencias

VÍCTIMA	CIBER		TESTIGO	CIBER		AGRESOR	CIBER	
	NUNCA	94,62%		NUNCA	78,14%		NUNCA	97,85%
	A VECES	5,02%		A VECES	14,70%		A VECES	2,15%
	A MENUDO	0,36%		A MENUDO	3,58%		A MENUDO	0,00%
	SIEMPRE	0,00%		SIEMPRE	3,58%		SIEMPRE	0,00%
	100,00%		100,00%		100,00%			

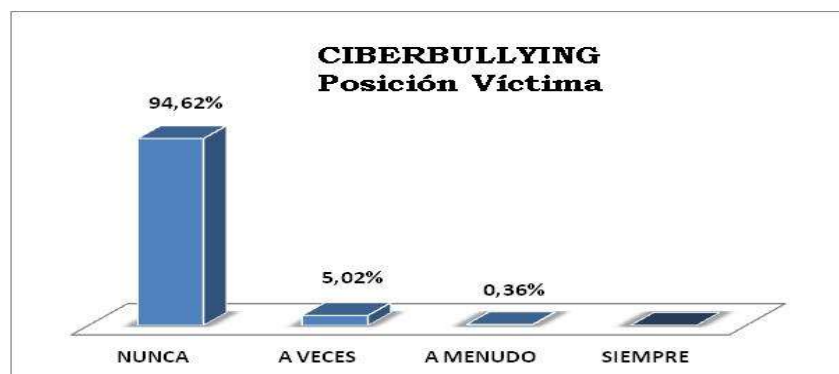


Gráfico 4. Percepción ciberbullying posición víctima.

¹¹ Véase capítulo 8.

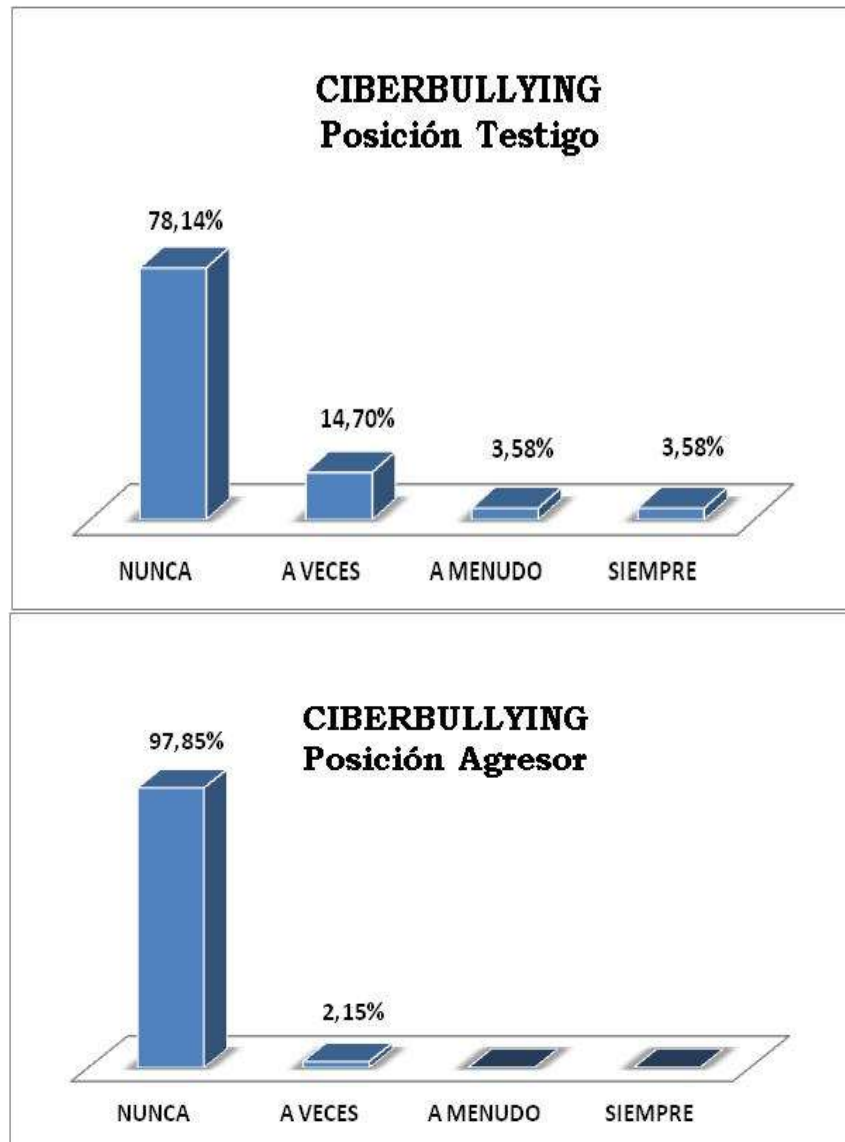


Gráfico 5. Percepción ciberbullying posición testigo-agresor / todas las frecuencias.

Atendiendo a los testigos, se infiere una percepción más alta; no obstante los porcentajes de alumnos que han visto estos comportamientos en redes sociales en la frecuencia a menudo y siempre no superan el 4%. Esta diferencia en la percepción por parte de los testigos respecto a víctimas y agresores puede radicar en que estos últimos no sean plenamente conscientes como sí lo son aquellos, sobre la posibilidad de estar siendo víctimas o manteniendo comportamientos hostiles por medio de las nuevas tecnologías.

Por ejemplo, cuando se decide crear un grupo de WhatsApp excluyendo a alguien del mismo, raramente se pensará que se está incurriendo en las mismas conductas que las de ignorar o no dejar participar a alguien, propias del maltrato psicológico por exclusión social del bullying "tradicional", disminuyendo la consciencia de estar agrediendo o siendo víctima. O bien, los testigos, al no ser parte implicada y carecer de toda la información, no son capaces de interpretar correctamente los hechos y suponen comportamientos de ciberbullying donde no los hay.

3.3. Variables de género y edad.

Al igual que ocurre con el bullying tradicional, algunas investigaciones en esta materia concluyen que el ciberbullying encuentra un mayor porcentaje de chicas victimizadas que chicos (Noret y Rivers, 2006 y Smith et al., 2008). Asimismo diversos estudios destacan que el ciberacoso desciende conforme se sube en edad (Garaigordobil y Martínez- Valderrey, V. (2014).

En el estudio de campo en IES de Málaga capital en 2015, puede confirmarse esta propensión por el hecho que más chicas se declaran víctimas y menos agresoras que chicos, aunque en porcentajes muy bajos. Estos porcentajes son similares a los que expone Ortega(2012) con un 3,7% de víctimas ocasionales del acoso a través del móvil y el 0,5% de manera frecuente. Por Internet se elevaba al 6,2% ocasionalmente y 1,3% frecuentemente.

Tabla 5. Prevalencia del ciberbullying por sexos en posición víctima, testigo, agresor (frecuencia a veces)

GÉNERO	VÍCTIMA	TESTIGO	AGRESOR
CHICO	4,3%	12,1%	2,8%
CHICA	5,8%	17,4%	1,4%

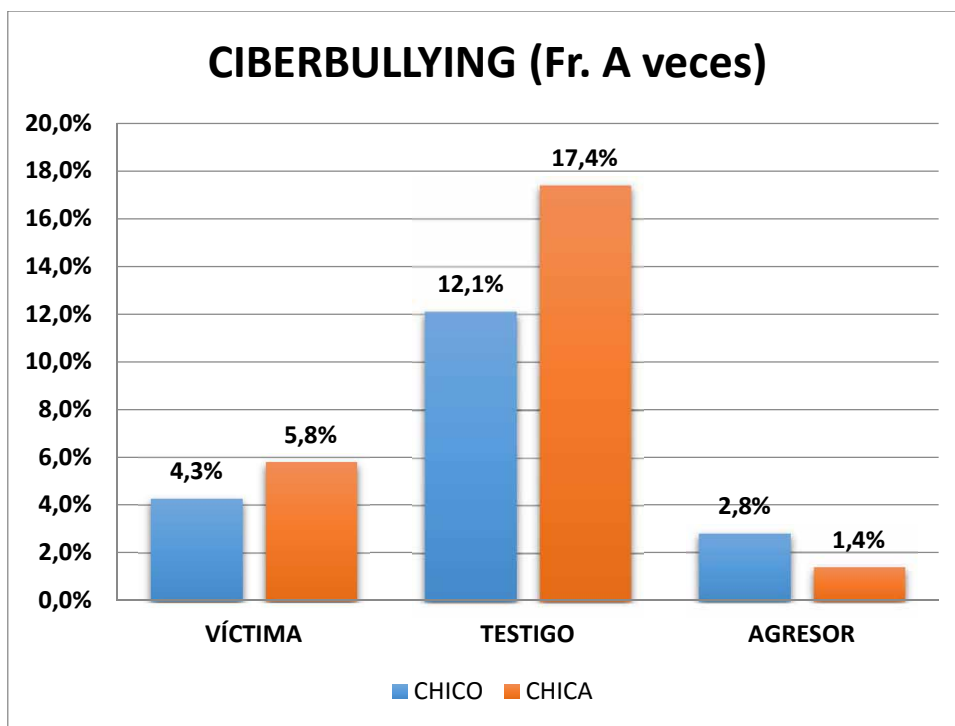


Gráfico 6. Prevalencia del ciberbullying por sexos en posición víctima, testigo, agresor (frecuencia a veces)

No es irrelevante comprobar que no se declaran ni agresores ni víctimas de ciberacoso en la frecuencia a menudo y siempre, por lo que podemos concluir lo anterior, que éste o bien no es identificado claramente o realmente no tiene incidencia en la actualidad entre los escolares muestreados.

Por curso, se detecta que tanto en 1º como en 4º de ESO son inexistentes estos comportamientos; siendo 3º de ESO el curso que presenta una mayor prevalencia. Sin embargo, los testigos de estas prácticas si se dan en porcentajes más elevados, llegando al 19,5% en 3º de la ESO.

Tabla 6. Prevalencia del ciberbullying por curso.

NIVELES	VÍCTIMA	TESTIGO	AGRESOR
1º ESO	3,3%	8,2%	0,0%
2º ESO	5,9%	15,7%	2,9%
3º ESO	6,1%	19,5%	3,7%
4º ESO	2,9%	11,8%	0,0%

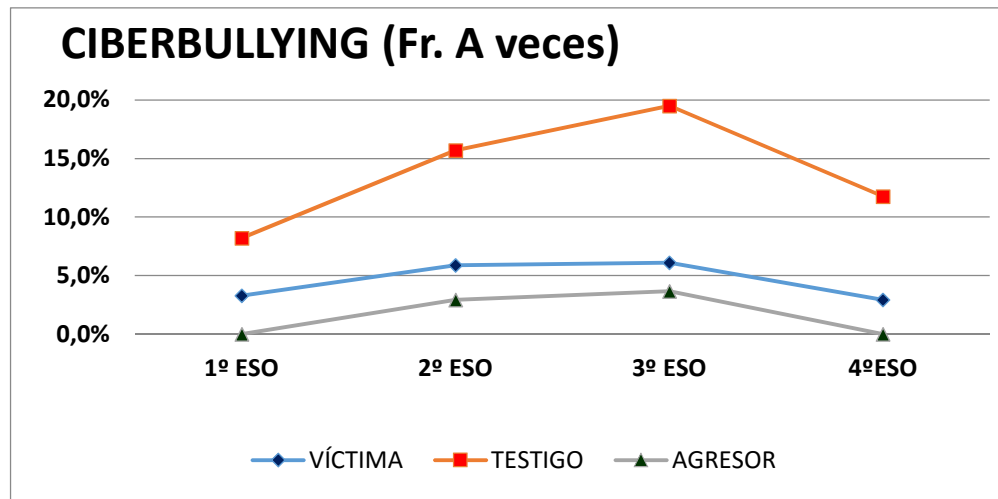


Gráfico 7. Prevalencia del ciberbullying por curso.

Se describe una curva cóncava, creciente hasta 3º, y a partir de ahí desciende drásticamente. Esto pone el acento en la necesidad de actuar preventivamente en los primeros curso de la ESO.

3.4. Formas del ciberbullying.

Smith y su equipo (2006) distinguen bastantes formas distintas de materialización, del ciberbullying, que van desde las llamadas ofensivas o uso de mensajes de textos a través del móvil, al envío de fotos o vídeos y su publicación con contenidos intimidatorios o denigrantes para la víctima. A estas formas habría que unir las de las ciberamenazas (Willard, 2005). Este autor, además establece una serie de formas que incluyen el envío repetido de mensajes con insultos o difusión de falsos rumores; difusión de información o imágenes sin su consentimiento; conductas intencionales de aislamiento de la víctima en grupos online (chat, listas de amigos, foros...). Flores (2008) ofrece otros ejemplos de las formas que adquiere el ciberacoso como son: colgar en internet imágenes comprometidas para avergonzar a la víctima, suplantar su personalidad en redes sociales para incluir confesiones falsas; ofender en foros o chats a la víctima; amenazarla por e-mails o SMS o hacer circular rumores falsos que repercutan negativamente en la consideración de la víctima.

Recientemente Kowalski, Limber y Agatston (2010) identifican 8 tipos de maltrato cibernético:

1. Insultos electrónicos: intercambio acalorado de insultos entre dos o más personas.
2. Hostigamiento: mensajes ofensivos reiterados enviados a la víctima incluidos en chats o foros públicos. Actualmente esto se produciría mayoritariamente en WhatsApp.
3. Denigración: información despectiva y falsa respecto a otra persona que es colgada en página web, o cualquier aplicación móvil. Incluye a veces imágenes de contenido sexual usurpadas a la víctima.
4. Suplantación: el acosador se hace pasar por la víctima en alguna cuenta online para enviar mensajes ofensivos contra otras personas para que la persona suplantada parezca la responsable.
5. Desvelamiento o sonsacamiento: implica revelar información comprometida de la víctima a otras personas.
6. Exclusión: no dejar participar a la persona de una red social o grupo.
7. Ciberpersecución: envío de comunicaciones electrónicas reiteradas hostigadoras y amenazantes.
8. Paliza feliz (happy slapping): se realiza una agresión física a una persona a la que se graba en vídeo con móvil y después se cuelga en la red para su difusión pública, utilizando un canal de uso masivo como YouTube.

Ortega, Mora Merchán & Jäger (2007) resaltan que las agresiones que se desarrollan bajo esta última modalidad no son sólo bofetones o tortazos, sino que incluso se han llegado a grabar agresiones sexuales de todo tipo o palizas, que en algún caso han llegado a terminar con la muerte de la víctima. La característica que parecería aducían los agresores ante la variedad de formas de agresión que se incluyen dentro del happy slapping es el intento de mostrar los ataques como un juego, aunque en algunos casos se alcancen niveles de gran violencia. Otra modalidad de bullying que describen Garaigordobil y Oñederra (2010) se denomina dating violence. Se trata del acoso entre parejas de adolescentes que se caracteriza por la existencia de chantaje emocional, lo cual es considerado una antesala de la violencia de sexo.

3.5. Características propias del ciberbullying frente al bullying.

Entendido éste definitivamente como una nueva forma de bullying, parece aceptado por todos los autores que contiene unas características propias que le confiere matices novedosos con respecto al bullying "tradicional". Más bien, Garaigordóbil y Martínez- Valderrey (2014), consideran que aquel supone una extensión de éste. Es un modo más de producir hostigamiento, aunque no sea físico, lo enmarcan dentro de la violencia psicológica con efectos significativos a nivel emocional, psicológico y académico tanto en las cibervíctimas (ansiedad, depresión, ideación suicida, dificultad para concentrarse, sentimientos de indefensión, etc.) como en los ciberagresores (falta de empatía, dificultades para acatar las normas e incluso conductas delictiva). A veces es la continuación de un acoso surgido previamente y otras supone una nueva victimización para quién nunca había sufrido esta situación (Hernández Prados, 2006).

Pese a sus semejanzas evidentemente el ciberbullying presenta características propias, por el medio y la repercusión que éste tiene, pues las TIC lo envuelven todo y tienen efectos claramente amplificadores por la cantidad inmensa de usuarios que tienen. Así, para las citadas autoras Garaigordóbil y Martínez- Valderrey (2014), habría que destacar 6 efectos propios y diferentes del bullying tradicional:

1. No existe lugar para esconderse, puesto que continuamente a través de cualquier medio tecnológico se produce el ataque.
2. Amplitud de audiencia: en cuanto se elige un canal o foro público o grupo sus efectos se multiplican.
3. Invisibilidad de los acosadores: puesto que no es una experiencia cara a cara, donde el acosador puede utilizar nombres falsos o mantenerse en el anonimato lo que puede hacer que éste se sienta menos culpable.
4. Durabilidad en el tiempo: mientras la página o el foro no sea eliminado, el acoso puede durar meses o años.
5. La amplitud del lugar físico: se puede realizar en cualquier lugar y momento, allí donde haya un Smartphone, por ejemplo, lo que hace que se traspasen los límites físicos que condicionaban el acoso escolar.

6. Rapidez y comodidad: por ejemplo copiando y pegando un mensaje, reenviar, sin necesidad de espacio concreto y sin enfrentarse a la víctima físicamente.

3.6. Consecuencias del ciberbullying

Algunos autores han hallado que las consecuencias del ciberbullying son semejantes a las del bullying (Ybarra y Mitchell, 2008). Manke (2005) se centra en los efectos negativos para las víctimas que se generan en la propia autoestima, además de problemas depresivos. Smith et al. (2006) comprobaron cómo los escolares consideraban más dañinos las fotos y vídeos no deseados difundidos y las llamadas no deseadas de teléfono que las formas tradicionales de agresión injustificada, mientras que a las páginas web y los SMS les daban el mismo nivel de perjuicio que los enfrentamientos físicos.

Acudiendo a la revisión de estudios realizados por Garaigordóbil y Martínez-Valderrey (2014), estas autores ponen de relieve, tras revisar más de 20 estudios sobre las consecuencias del ciberbullying, que: 1) las cibervíctimas tienen sentimientos de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima, sentimientos de ira y frustración, trastornos de sueño, bajo rendimiento escolar; 2) los ciberagresores presentan mayor probabilidad de desconexión moral, falta de empatía, dificultades de acatamiento de las normas, absentismo escolar, etc.

CAPÍTULO 4. MARCO NORMATIVO DE RESPUESTA Y NATURALEZA JURÍDICA PENAL DEL ACOSO.

Introducción

La lucha contra la violencia y el acoso escolar es un imperativo derivado del reconocimiento de los derechos humanos y de la necesidad de colocar el respeto a la dignidad de la persona como clave de bóveda de la convivencia en sociedad. Es el cimiento básico donde se asienta el resto de los valores. El centro educativo tiene que ser mirado como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos microsistemas sociales; el alumnado, el profesorado, las familias y la propia comunidad social externa (Ortega, 2000). Así, sólo cuando se da un entendimiento entre los valores que propugna la sociedad en general, las familias, y los que propone el centro, se garantiza una buena convivencia. El reto está servido: aunar los valores de todos los agentes que intervienen en la educación. No en vano, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y hábitos sobre los cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios. Desde aquí, en línea con Ortega, se cree necesario una gestión democrática de la convivencia: con normas que emanan de forma clara y transparente, consensuadas por la comunidad educativa donde se preserve la libertad y la igualdad donde la dignidad de la persona sea la piedra angular.

4.1. Marco normativo.

Los expertos coinciden en que el primer nivel de lucha contra el acoso escolar se da en la propia prevención del mismo. El propio informe del Defensor del Pueblo (1999) considera que <<la respuesta normal debe ser, la acción preventiva...y la propias en sede de disciplina escolar>>. En este sentido, la prevención y no el castigo como principal reacción frente al acoso ha sido asumido por la Recomendación nº 702 del Comité de Derechos del Niño de la ONU de septiembre de 2001. Por ello, es importante que la respuesta parta preferentemente desde los niveles básicos de intervención: padres, profesores y comunidad escolar. Es necesaria una adecuada coordinación entre el centro y las familias e instituciones públicas con responsabilidad en la educación. La propia Ortega (2000) subraya la importancia de la intervención preventiva, de aquella

que busca la creación de un buen clima de convivencia. Destaca sus ventajas sobre la intervención terapéutica o reeducadora, incluyendo la de ser siempre más económica en todos los aspectos, además de mejorar el bienestar del alumno con su repercusión positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aparte de ser más fácil la intervención que una vez deteriorada las relaciones interpersonales, puesto que lo que se intenta optimizar aún no ha sido destruido, por lo que no se exigen recursos muy especializados. Sin olvidar que la institución escolar es por sí misma un ámbito de atención social, que está mejor preparada para la atención educativa que para cualquier otra (los profesores han sido formados para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo), habría que evitar que el centro educativo se convierta en una institución terapéutica para la que no fue creada. A partir de ahí, el marco normativo básico desde donde debe generarse cualquier actuación encaminada a luchar contra la violencia y el acoso escolar, sea cual fuere el órgano de actuación, viene fijado por: a) la Convención de Derechos del Niño (de 20 de noviembre de 1989, en adelante CDN) y b) la Constitución Española.

A) La Convención de Derechos del Niño

La máxima en la búsqueda de la más adecuada protección del menor alcanzó su culminación en la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Ello supone una nueva concepción del niño como sujeto de derechos humanos. La Convención, invocando los principios inspiradores de la Carta de las Naciones Unidas y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que consideran que el respeto de los derechos humanos es el fundamento de la paz en el mundo, se apoya en que el menor « debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión». A estos efectos, mantiene como idea permanente la necesaria implicación de la familia, centros escolares y el propio Estado a fin de proteger adecuadamente al niño. Así, promulga entre otros derechos del niño los siguientes:

- a) A crecer en el seno de una familia o comunidad similar (artículos 5, 9 y 10).

- b) A una especial protección contra toda forma de maltrato (artículos 2, 11, 16, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39).
- c) El niño infractor tiene derecho a un debido proceso legal con todas las garantías (artículos 37 y 40). d) El niño tiene derecho a una educación que, en los primeros ciclos, ha de ser obligatoria y gratuita (artículo 28).
- d) La educación debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, el respeto de los derechos humanos, el respeto de los padres y la propia identidad cultural y nacional, la vida responsable en una sociedad con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad, y el respeto al medio ambiente natural (artículo 29). La disciplina escolar ha de administrarse de modo compatible con la dignidad humana (artículo 28, 2).
- e) Los padres tienen la obligación de asegurar la protección y el cuidado del niño (artículos 3, 2, 18 y 27).

Por lo que impone a los Estados, literalmente, las siguientes obligaciones:

- a) "Se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada" (art. 3.3).
- b) "Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo" (art. 19.1).
- c) "Acogerán cuantas medidas sean adecuadas para velar que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención" (28.2).

B) La Constitución Española

A través de su artículo 27, establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana». Además, fija como derechos fundamentales los de: a) integridad física y moral (artículo 15); b) libertad y seguridad (artículo 17) y c) tutela judicial efectiva (artículo 24).

En el artículo 39 de la Carta Magna, se articula el engarce con la (CDN) al declarar que «los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos» y que, en este aspecto, la Convención sobre los Derechos del Niño forma parte del ordenamiento jurídico español desde su ratificación por España el 30 de noviembre de 1990, así como el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos y el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (ratificados el 13 de abril de 1977), la Convención Europea (ratificada el 26 de septiembre de 1979) y la Carta Social Europea (ratificada el 29 de abril de 1980). El desarrollo legislativo español, amparado por este marco legal, a través del Código Civil declara como principios rectores de la actuación de los poderes públicos, entre otros, la supremacía del interés del menor y el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen, salvo que no sea conveniente para su interés y su integración familiar y social ¹². Queda fijado por tanto, el desarrollo normativo ulterior.

4.2. Responsabilidad jurídica de los menores acosadores.

La variedad de acciones que engloban las conductas de violencia o acoso expuestas complica el que haya una traducción jurídico penal unitaria de estos comportamientos. La propia Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (en adelante LORPM o Ley del Menor) diseña un modelo de responsabilidad penal del menor que trata de integrar perspectivas de

¹² Artículo 154 del Código Civil: «los hijos no emancipados están bajo la patria potestad del padre y de la madre. La patria potestad se ejercerá siempre en beneficio de los hijos, de acuerdo con su personalidad, y comprende los siguientes deberes y facultades: 1º Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral. 2º Representarlos y administrar sus bienes...».

diferente naturaleza: la educativa, la sancionadora y la garantista, básicamente, Por ello dibuja un modelo de naturaleza sancionadora-educativa que descansa en los siguientes principios:

1. Establecimiento de un procedimiento de corte garantista en el que al menor le asisten los derechos reconocidos en la Constitución y en el ordenamiento jurídico.
2. El reconocimiento del superior interés del menor como seña de identidad de la intervención jurídico penal. De ahí que:
 - a) La selección jurisdiccional de la sanción imponible tenga como referente no sólo la valoración jurídica de los hechos sino también, y de forma especial, la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor, debiendo el juez motivar en la sentencia las razones por las que elige una medida y diseña un plazo de duración para la misma, a efectos de la valoración del mencionado interés del menor (artículo 7.3 LORPM);
 - b) La ejecución jurisdiccional de la sanción impuesta se rija por el principio de flexibilidad, pudiendo el Juez de Menores dejar sin efecto la medida impuesta, reducir su duración o sustituirla por otra, siempre que la modificación redunde en interés del menor (artículos 15.1 y 51.1 LORPM).
 - c) El ejercicio de las funciones de selección y ejecución de las sanciones tenga en cuenta, sin llevar a la vinculación, los conocimientos ofrecidos por los profesionales de las ciencias de la conducta radicados en el equipo técnico a quien, entre otras competencias, se le atribuye las siguientes: emitir un informe sobre la situación psicológica, educativa, familiar y social del menor (artículo 27.1 LORPM), ilustrar al Juez de Menores en el acto de la Audiencia acerca de la procedencia de las medidas solicitadas respecto del menor (artículo 37.2 LORPM) e informar al Juez de Menores acerca de la procedencia de modificar, sustituir o dejar sin efecto la medida impuesta (artículos 14 y 51 LORPM) .

Por su parte, en el artículo 9 de la LORJPM se fijan la clase de medidas aplicables a las infracciones cometidas por menores tomando como referente las exigencias de adecuación entre el nivel de aflicción predicable del contenido y duración de la medida y la gravedad del hecho cometido. Se contempla la aplicación exclusiva y excluyente de la medida de internamiento en régimen cerrado cuando el hecho (realizado por un menor que haya cumplido los dieciséis años) constituya un delito cometido con violencia o intimidación en las personas o con grave riesgo para la vida o la integridad física y revista extrema gravedad bien porque sea reincidente bien porque, sin ser reincidente, el Juez de Menores aprecie la extrema gravedad en la sentencia.

4.2.1. Tipificación del acoso escolar.

El acoso escolar supone, como sabemos, una posición de poder de un alumno sobre otro, esto es, agresor frente a víctima, por el cual aquél abusa de ésta a través de la práctica de una serie de comportamientos violentos de forma continuada en el tiempo, ya sea física, psíquicamente o ambas a la vez. En la inmensa mayoría de los casos, la reacción dentro del centro docente, a través de algunas de las medidas de intervención previstas se muestra suficiente para tratar el problema. Son muchos los autores que defienden la actuación de la administración educativa por encima de cualquier otra ya que ésta posee las medidas protectoras y correctoras necesarias, además de variadas (tutorías especializadas, reorganización de horarios del profesorado para atender a las necesidades de los alumnos afectados, intervención de mediadores, cambio de grupo etc.) por lo general, más eficaces que las que pueden adoptarse desde la jurisdicción de menores. Sin embargo, ha de convenirse, que las manifestaciones más graves de la violencia o acoso escolar justifican en última instancia, la intervención de la jurisdicción de menores, puesto que en ocasiones estas superan las atribuciones que tiene conferida el propio centro docente.

La sentencia de 15 de junio de 2005 de la Audiencia Provincial de Guipúzcoa ha supuesto un verdadero precedente para el sistema judicial por ser la primera que condena en apelación a un grupo de jóvenes por los delitos contra la integridad moral y contra la salud psíquica, por el acoso sin tregua al que sometieron a su compañero de clase Jokin, quien se quitó la vida a consecuencia de este hostigamiento. El tribunal

consideró afectados dos bienes jurídicos diferentes, de los que era titular la víctima: la inviolabilidad de la persona humana y la salud mental. Según reza en la sentencia, “los jóvenes acusados...ejecutaron de consuno una conducta humillante y vejatoria. Todos ellos, cada uno con un papel funcional diverso pero complementario, construyeron la fuerza del grupo y desde tal posición dominante victimizaron a Jokin...” Como hechos probados se relata en la sentencia que “lo vejaban, le rompieron dientes a bofetones, empapelaron su aula con papel higiénico...” Se abre la puerta por tanto al delito de trato degradante. Cuando los hechos tengan la entidad suficiente, la conducta de acoso podrá calificarse conforme al tipo penal previsto en el art. 173.1 del código penal (en adelante C.P.) que castiga al <<que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral>>.

El legislador ha optado por no definir lo que es trato *degradante*, e introducir dos términos “infligir” y “tratos degradantes” que no permite establecer a qué comportamientos se está refiriendo. Para la jurisprudencia, el trato degradante que expone el art 173 del C.P que se refiere a todas aquellas situaciones que produzcan un sentimiento de humillación o sensación de envilecimiento, ante los demás o ante sí mismo. Para la sentencia del Tribunal Supremo (en adelante S.T.S.) nº 819/2002, se requiere para la apreciación de este tipo la concurrencia de un elemento medial (“infligir a una persona un trato degradante”), y un resultado (“menoscabando gravemente su integridad moral”). Este Tribunal (SSTS nº 1218/2004, de 2 de noviembre, 819/2002, de 8 de mayo y 1122/1998, de 29 de septiembre), considera que los tratos degradantes son “aquellos que pueden crear en las víctimas sentimientos de terror, de angustia y de inferioridad susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar en su caso su resistencia física o moral”. Se trata de proteger la dignidad de la persona como condición esencial en la misma, tal y como reza el art 15 de la Constitución Española.

La STS nº 489/2003, de 2 de abril aun declarando que no se puede presentar un catálogo de conductas susceptibles de ser incluidas en el tipo penal, incluye las conductas analizadas por la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 18 de enero de 1978 (vid. *supra*) y la realización de “novatadas” y, en general, las conductas susceptibles de producir en las víctimas “sentimientos de terror, de angustia

y de inferioridad susceptibles de humillarles, de envilecerles y de quebrantar, en su caso, su resistencia física y moral”.

Con carácter general, la expresión “trato degradante” presupone una cierta permanencia, o al menos repetición, del comportamiento degradante, pues en otro caso no habría “trato” sino simplemente ataque (STS nº 819/2002, de 8 de mayo). En esta línea la Sentencia de la Audiencia Provincial de Sevilla (nº 150/2004 de 4 de marzo) exige en la conducta típica dos caracteres: la continuidad y la eficacia para inducir sentimientos de angustia y de humillación. Sin embargo, el Tribunal Supremo no encuentra obstáculo para estimar cometido el delito a partir de una conducta única y puntual, siempre que en ella se aprecie una intensidad lesiva para la dignidad humana suficiente para su encuadre en el precepto; es decir, un solo acto, si se prueba brutal, cruel o humillante puede ser calificado de degradante si tiene intensidad suficiente para ello (STS nº 819/2002, de 8 de mayo). En esta línea, se considera que lo normal es que concurra permanencia o repetición pero con simultánea admisión de la posibilidad de quedar integrado en un solo acto se sitúa la STS nº 489/2003, de 2 de abril. El art 173 del C.P. exige, además, que el atentado a la integridad moral debe ser grave, que produzca en el sujeto pasivo un sentimiento grande de humillación. En caso contrario, estaríamos ante la falta del art. 620.2º del CP (STS nº 819/2002, de 8 de mayo). En esta línea, la STS nº 489/2003, de 2 de abril declara que el art. 173 quedará reservado a aquellos hechos en los que la degradación tenga una cierta intensidad.

Otros tipos aplicables

Tanto el acoso escolar como las conductas violentas aisladas, pueden ser objeto de otros tipos penales¹³, de entre los que destaca el delito de **lesiones** por daño físico o

¹³

Coacciones

El delito de coacciones se tipifica en el art 172, que contiene un tipo básico y otro cualificado. La acción del tipo básico consiste en impedir con violencia a otra persona hacer lo que la ley no prohíba o compelerle (también con violencia) a efectuar lo que no quiere. El empleo de violencia es fundamental en la comisión de este delito. Pero la violencia para la mayoría de la doctrina no sólo comprende la violencia física sino también las intimidaciones personales e incluso la fuerza en las cosas.

La inclusión de la intimidación en las coacciones hace que sea muchas veces imposible distinguir a éstas de las amenazas, y sobre todo de las condicionales. En estos casos la solución es la aplicación de la pena del delito más grave. El sujeto pasivo puede ser todo el que tenga una voluntad capaz de ser doblegada por la coacción. El resultado ha de ser impedir a otro hacer algo que la ley no prohíbe o compelerle a realizar algo que no quiere, sea justo e injusto. El tipo subjetivo exige que exista un dolo que abarque no sólo el empleo de la fuerza o violencia que doblegue la voluntad ajena, sino que es preciso que ésta sea la intención del sujeto pasivo. El apartado 2 del art 172 se refiere al tipo cualificado con la imposición de penas más graves “cuando la coacción ejercida tuviera como objeto impedir el ejercicio de un derecho fundamental”.

Amenazas

Los delitos de amenazas aparecen legislados en los artículos 169 a 171. Se distingue el delito de amenazas de un mal delictivo, que puede ser condicionales (art 169.1) o no condicionales (art. 169.2). El art 169.1 castiga al que hubiere hecho la amenaza exigiendo una cantidad o imponiendo cualquier otra condición, aunque no sea ilícita. Si el culpable hubiere conseguido su propósito tendría una pena más grave al que no hubiese conseguido su propósito. Se rebaja también la pena cuando la amenaza haya sido no condicional. La acción descrita en el 169 supone amenazar a otro con causarle a él o a su familia o a otras personas con las que esté íntimamente vinculado un mal que constituya delitos de homicidio, lesiones, aborto, contra la libertad, torturas y contra la integridad moral, la libertad sexual, la intimidad, el honor, el patrimonio y el orden socioeconómico.

Por otro lado, cuando se amenace con causar un mal no constitutivo de delito, es necesario que la amenaza sea condicional, esto es, que la producción de aquel mal se supedita a la observancia, por parte del sujeto pasivo, de un comportamiento activo o pasivo determinado (art 171.1).

Por tanto, el tipo objetivo requiere de la exteriorización un propósito de causar un mal. Y se tiene que mostrar esa posibilidad por parte del sujeto activo de tal manera que la víctima se lo llegue a creer. Tiene que existir en esa exteriorización una persistencia y una seriedad.

Para el tipo subjetivo se requiere dolo, que en el caso de la amenaza condicional debe referirse también a la consecución de lo que la amenaza solicita (una cantidad de dinero, etc.). Si alguien exigiere de otro una cantidad o recompensa bajo la amenaza de revelar o difundir hechos referentes a su vida privada o relaciones familiares que no sean públicamente conocidos y puedan afectar a su fama, crédito o interés,

Inducción al suicidio

El art. 143.1 CP castiga al que induzca al suicidio de otro “*El que induzca al suicidio de otro será castigado con la pena de prisión de cuatro a ocho años...*” El inductor tiene que crear en la víctima una sensación de tal calibre, que ésta sólo encuentra en el suicidio la vía de escape. Y esta vía se lo ha tenido que hacer ver de un modo muy directo el agresor. Como refiere la STS de 5 de mayo de 1988 la influencia

psíquico producido, previsto en el art. 147 del C.P. que castiga al que <<por cualquier medio o procedimiento causare a otro una lesión que menoscabe su integridad corporal o su salud física o mental>>. La acción puede llevarse a cabo por cualquier medio o procedimiento, tanto por acción como por omisión. La lesión se define como un menoscabo de la integridad corporal o de la salud física o mental. En este sentido la STS de 20 de Mayo de 1989 establece que << la lesión es un concepto equivalente a todo detrimento causado en el cuerpo, en la salud o en la mente>>. Sin embargo, para que la lesión, física o psíquica, pueda calificarse de delito, se exige que la sanidad de la misma, además de una primera asistencia facultativa, requiera un tratamiento médico o quirúrgico. El tratamiento consistiría, a diferencia de la asistencia médica, en un conjunto de actos encaminados a curar, mientras la asistencia es una ayuda que no requiere acto curativo. Como defiende el Tribunal Supremo (SSTS de 23 de febrero de 1998, 22 de marzo de 1999, 1 de diciembre de 2000, y 25 de abril y 3 de julio de 2001). El tratamiento debe ser el medio objetivamente indicado para la curación de las lesiones, con independencia de la asistencia requerida en cada caso por el lesionado. Si solo recibiera una asistencia facultativa, entonces constituye una falta tipificada en el art.617. 1 del C.P.

del inductor ha de incidir sobre alguien que previamente no está decidido a cometer la infracción y por lo que ahora nos interesa que el inductor haya actuado *con la doble intención de provocar la decisión... y de que el crimen* (el suicidio en este caso) *efectivamente se ejecute*. (En el mismo sentido, SSTS de 25 de Junio de 1985, 16 de diciembre de 1989, 12 de noviembre de 1991 y 11 de junio de 1992).

La STS nº 421/2003, de 10 de abril resalta cómo el inductor despliega su conducta sobre otras personas al objeto de que ejecuten un hecho concreto y en relación también con una víctima concreta.

Concurso de delitos

Debe recordarse que conforme al art. 177 si además del atentado a la integridad moral, se produjere, como se ha dejado indicado, cualquier amenaza o coacción, lesión de la integridad física, psíquica, libertad sexual o bienes de la víctima o de un tercero, se castigarán los hechos separadamente con la pena que les corresponda por los delitos o faltas cometidos, excepto cuando aquél ya se halle especialmente castigado por la ley. Pero en Derecho Penal de Menores no se aplica, la agravación de la consecuencia jurídica prevista para el mismo supuesto en el art. 77 CP sino que se sigue el principio de absorción (se aplica sólo la pena del delito más grave).

En relación a la lesión psíquica, ésta tiene que ir más allá de un desajuste afectivo. En este sentido, la STS de 1669/1994, de 30 de octubre considera que « el delito de lesiones es eminentemente de resultado y no de peligro, por lo que es necesario acreditar unos daños psíquicos que tienen que ir más allá de las simples carencias o desfases sociales y superar los meros desajustes afectivos o emocionales.» En un sentido similar se pronuncia la STS 1076/1995, de 27 de octubre: « aunque los psiquiatras mantengan incluso entre ellos divergentes criterios definidores de la enfermedad mental, ahora resulta evidente, dentro del plano jurídico y penal, que la víctima sufrió un deterioro psíquico por encima de simples carencias sociales, por encima de meros desajustes, afectivos o emocionales...». Además, sería necesario determinar el tipo subjetivo. En este sentido, debe existir un ánimo de lesionar (*animus laedendi*), intención no de matar sino de herir, golpear o maltratar a otro, siendo también punible el no tener la precaución debida para con determinados actos o, en su caso, omitir cualquier tipo de auxilio si éste era necesario, produciendo con ello un menoscabo en la salud o en la integridad física, sin que sea menester el proponerse un resultado matemáticamente previsible (SSTS 16 Mayo 1984, 29 Diciembre 1979, 7 Noviembre 1980, 11 Noviembre 1984, 23 Noviembre 1981 y 4 Marzo 1986). El dolo requiere que el autor haya tenido conocimiento del peligro que su acción representaba para la producción del resultado típico. Si conociendo tales circunstancias el agente realiza la acción peligrosa es indudable que ha tenido también voluntad de producir el resultado (STS 30 Septiembre 1991).

4.2.2 De la aplicación de medidas a los menores.

Se establece una responsabilidad penal específica a los menores, cuya edad oscila entre 14 y 18 años. Los menores de 14 años no encuentran sanción penal alguna dentro de nuestro ordenamiento jurídico- penal. De ahí que para ellos sólo quepan medidas de prevención y castigo estipuladas por el centro docente, como indicábamos anteriormente. Además, los menores de 16 años son sancionados con medidas menos severas que los mayores de 16 años.

También se da una protección especial de las víctimas en el plano procesal a través de tres mecanismos: preservando su presencia activa en el proceso en términos

idóneos para ejercer las funciones de participación; permitiendo su intervención en estructuras mediadoras que conducen a la conciliación entre el menor y las víctimas o a la reparación del daño (artículo 19 LORPM) y estipulando que la reparación de los daños y perjuicios padecidos a causa de la infracción penal pueda ser obtenida en el marco de la denominada responsabilidad civil, con específica mención a la responsabilidad civil de los padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho del menor o de la Administración Pública (artículo 61 1, 2 y 3 LORPM).

Respecto a la aplicación de medidas de aquellos menores que hayan incurrido en un tipo penal por la gravedad de la conducta manifestada, ya sea a través de prácticas violentas graves de acoso, éstas vienen recogidas por el artículo 9 de la Ley del Menor. De este modo y siguiendo el contenido del artículo, las medidas que se podrían aplicar y sus reglas serán las siguientes:

- a) Amonestación
- b) Permanencia de fin de semana hasta un máximo de cuatro fines de semana (no podrá superar los ocho fines de semana).
- c) Prestaciones en beneficio de la comunidad hasta cincuenta horas (no podrá superar las cien horas)
- d) Internamiento en régimen cerrado: que sólo podrá ser aplicable cuando en la descripción y calificación jurídica de los hechos se establezca que en su comisión se ha empleado violencia o intimidación en las personas o actuado con grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas, no pudiendo exceder de dos años.

En el caso de menores que hayan cumplido los dieciséis años en el momento de la comisión de los hechos, el plazo de duración de las medidas podrá alcanzar un máximo de cinco años¹⁴. Salvo cuando alguno de los hechos cometidos sea de los previstos en la

¹⁴ Siempre que el delito haya sido cometido con violencia o intimidación en las personas o con grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas y el equipo técnico en su informe aconseje la prolongación de la medida. En estos supuestos, la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad podrá alcanzar las doscientas horas, y la de permanencia de fin de semana, dieciséis fines de semana.

disposición adicional decimosexta de la ley ¹⁵ y el responsable del delito fuera mayor de dieciséis años, el Juez impondrá una medida de internamiento en régimen cerrado de uno a ocho años, complementada, en su caso, por otra medida de libertad vigilada, hasta un máximo de cinco años. Si fuese menor de 16 años sólo cumpliría 4 años de internamiento en régimen cerrado sí como complementada en su caso, por otra medida de libertad vigilada, hasta un máximo de tres años.

4.2.3 Responsabilidad civil.

Junto a la responsabilidad penal que en su caso se derivase de tales conductas el artículo 61 de la LORPM añade la responsabilidad civil por los daños causados al establecer que <<...cuando el responsable de los hechos cometidos sea un menor de dieciocho años, responderán solidariamente con él de los daños y perjuicios causados sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este orden. Cuando éstos no hubieren favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave, su responsabilidad podrá ser moderada por el Juez según los casos >>.

Los hijos por cuyos actos dañinos responden los padres son, de entrada, los menores de 18 años. Por los mayores, responden obviamente ellos mismos y sólo sus padres -y, en su caso sus tutores- si aquéllos están incapacitados. El código civil en su art 1903 establece la responsabilidad objetiva para todos aquellos por los de aquellas personas de quienes se debe responder. Este precepto enumera entre otros a los responsables solidarios, indicando claramente que lo son:

a) Padres: de los hijos que tuviesen en su guarda o tutores legales de los perjuicios causados por los menores o incapacitados que están bajo su autoridad y habitan en su compañía. El artículo 1903 del Código Civil establece que son responsables los padres que, además, ejercen la guarda, así como los tutores *de iure*.

El caso resuelto por el Tribunal Supremo (sentencia 28/7/1997) afirma que esta responsabilidad es “directa y cuasi objetiva”. Aunque los padres pudieran haberse comportado correctamente, lo cierto es que el T.S (STS 24/5/1996 y la STS 17/9/1998)

¹⁵ Los delitos previstos en los artículos 138, 139, 179, 180, 571 a 580 y aquellos otros sancionados en el Código Penal con pena de prisión igual o superior a quince años.

considera que la víctima de un daño causado por un menor no tienen por qué soportarlo y hace responsable a los padres de los hechos cometidos por sus hijos, aunque éstos hayan prestado toda la vigilancia posible, y lo hace a través de la extensión solidaria de la responsabilidad.

b) Las personas o entidades que sean titulares de un centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias. La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño. El art. 1903 del Código Civil establece lo siguiente: <<las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias >>.

Ahora bien hay que distinguir si el daño se ha producido por alumnos de un centro público o por alumnos de uno privado. Si el daño se ha producido en un centro público, la responsabilidad de éste suele juzgarse de acuerdo con las reglas de la responsabilidad patrimonial de la Administración por el funcionamiento del servicio público. Su conocimiento corresponde a la jurisdicción contenciosa administrativa. Si el daño ocurre en un centro privado, en cambio, la aplicación de la normativa civil y la competencia de esa jurisdicción pasan a la vía civil.

Por otro lado, el comportamiento lesivo del alumno debe producirse dentro de la esfera de influencia del centro docente, que incluye los lugares donde se desarrollan las actividades escolares, extraescolares o complementarias: puede ser tanto el edificio e instalaciones del propio colegio, como el autobús escolar, o el lugar visitado con ocasión de una salida cultural. Además, el daño de cuyas consecuencias se responsabiliza a la escuela deberá haber tenido lugar también durante (y en principio únicamente) el horario escolar. Se incluye el tiempo empleado en el transporte, si corre a cargo del colegio, así como los períodos dedicados a la enseñanza en sentido estricto y los

empleados en el deporte, descanso, alimentación, y cualquier otro tipo de actividades de esta clase. Igualmente las actividades desarrolladas fuera del horario escolar, pero organizadas directa y claramente por el colegio.

El Supremo juzga STS, (1ª, 29/12/1998), un caso de estas características, y expresa con claridad el fundamento que tiene para los tribunales la responsabilidad de los colegios. Durante una fiesta de fin de curso en el Parvulario del Santísimo Sacramento, organizada por la Asociación de Padres de Alumnos (APA) con la autorización y colaboración del colegio, se inflamó un globo con alcohol y la hija de los actores sufrió graves quemaduras. Sus padres demandaron al colegio, a su directora, a la APA y a “Le Mans Seguros”. El TS revocó la sentencia de la Audiencia y condenó solidariamente a todos los demandados salvo a la directora a pagar 60.102 euros a los demandantes y 120.202 euros a la menor, por daño moral. Para el Tribunal, la obligación de indemnizar del colegio se debe a que su deber de control del alumnado abarca tanto las horas lectivas como el tiempo posterior en el que todavía ejerce su labor de guarda. En realidad, este último es el requisito más conflictivo por la dificultad que entraña la fijación de sus límites: dónde acaba la responsabilidad de los padres y empieza la del colegio, dónde termina ésta y recomienza la otra. Los tribunales contemplan este traspaso de funciones de vigilancia sin solución de continuidad. En la práctica, los problemas aparecen en las franjas temporales fronterizas: antes de empezar las clases, y una vez acabadas. Existen dos criterios posibles para fijar de manera más o menos objetiva el límite de esa obligación: que los centros docentes respondan mientras dura el horario escolar del centro, o que respondan mientras se encuentren los alumnos en sus dependencias. Los tribunales tienden a optar por el segundo, y de esta manera amplían la responsabilidad más allá de la jornada escolar, manteniéndola mientras el centro deje abiertas sus instalaciones.

En este caso de la el Tribunal Supremo reafirma esta doctrina con claridad: la obligación de guarda de los padres “renace desde el momento en que el Centro Escolar acaba la suya, que no ha de interpretarse de manera rígida (...), sino con la suficiente flexibilidad que cada caso demande”. Y ofrece a continuación un criterio para decidir hasta dónde llega esta flexibilidad: la habitualidad. Así, “si es habitual en el Centro que los alumnos se queden en el patio de recreo un corto espacio de tiempo después de

terminada la jornada lectiva antes de ser recogidos o trasladarse a sus domicilios, es obligado deducir que los padres cuenten con que hasta entonces están en el Centro y vigilados por su personal”. La STS, 1ª, 10/12/1996 (alumna de párvulos clava el alfiler de un broche en el ojo de otro alumno) no se desvió de esa orientación: “desde el momento de la entrada en el centro hasta su salida del mismo al finalizar la jornada escolar, esas funciones de vigilancia se traspasan a los profesores y cuidadores del colegio”.

Aunque los tribunales han tendido a objetivar esa responsabilidad, de manera parecida a lo que ocurre en sede de responsabilidad civil de padres, y mediante los expedientes de elevar el nivel de diligencia o de no admitir fácilmente pruebas de diligencia, en realidad no han llegado a aplicar un criterio rotundo de responsabilidad objetiva. Recientemente el juzgado de lo Contencioso-Administrativo número 2 de Albacete ¹⁶ha condenado a la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha a pagar una indemnización a una niña de diez años que sufrió “malos tratos de carácter psicológico y verbales” por un grupo de alumnos, al considerar que la actitud de los responsables del centro escolar donde estudiaba la menor ha sido “omisiva y en ocasiones permisiva”. Esta sentencia, la primera en España que condena a una Administración Pública por un caso de acoso escolar, que es firme ,reconoce que existieron “malos tratos de carácter psicológico y verbal” por parte de diversos alumnos, en especial de una niña. Concluye también que la actitud “de carácter omisivo y en ocasiones permisivo” de los responsables del centro produjo “los daños morales que sufrió tanto la menor como en menor medida sus padres”. Por ello, la Junta deberá pagar a la niña una indemnización de 2.000 euros en concepto del daño moral sufrido, además del coste del tratamiento psicológico que está siguiendo.

¹⁶ Sentencia 196/2005. Contencioso-Administrativo número 2 de Albacete

CAPÍTULO 5. FACTORES PROTECTORES O FAVORECEDORES DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE ACOSO ESCOLAR.

Introducción

Hablar de factores o contextos que propician la aparición de conductas violentas es uno de los puntos más controvertidos, puesto que son muchos los expertos que señalan diferentes causas, cuestionando incluso el modelo de convivencia que impera en nuestra sociedad. Lo cierto es que las actitudes y hechos violentos no obedecen a un solo factor o contexto, como apunta la teoría ecológica o contextual. Remitiéndonos a la propia recomendación de la OMS en su informe sobre la violencia (2002), para prevenir la violencia incluida la que se produce en la escuela es preciso conocer sus factores o condiciones de riesgo, con una doble dimensión, siendo necesario analizar las condiciones individuales de la persona así como el contexto en el que ésta interactúa. Desde esta perspectiva, Bronfenbrenner (1976) ya proponía el estudio de los factores de riesgo desde la perspectiva ecológica, que incluía el estudio del centro escolar, de la familia, amigos, televisión y valores culturales predominantes de una sociedad.

5.1. El factor familiar.

En España, el 98% de los jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años vive con sus familias, y el 70 % la considera una institución muy importante (Estévez, Jiménez y Gonzalo, 2007). La importancia de la familia en nuestra sociedad es indiscutible, pero sobre todo en los periodos de la infancia y adolescencia es donde quizás adquiera un papel capital como transmisora de valores y actitudes. Es la primera institución que interviene en la socialización del individuo dentro de un contexto sociocultural específico (Yubero, Larrañaga y Martínez, 2013), donde como es lógico, existen otros agentes como la escuela, y en menor medida los medios de comunicación, las redes sociales y relaciones con amigos, que claramente intervienen en la configuración de la personalidad del niño o del joven. La escuela, por ejemplo, desde la revolución industrial, se convierte en un claro referente en la transmisión de valores y por supuesto de conocimiento, a la vez que decae el papel exclusivo que tenía la familia como agente de transmisión cultural, de valores y de conocimiento. Desde entonces, el Estado a través de la escuela va

asumiendo papeles que antes sólo tenía la familia. Actualmente ambos, escuela y familia, se complementan y se influyen mutuamente en el desarrollo escolar de niño y del joven (Uddin 2011).

Ahora bien, centrándonos en la institución familiar, ésta puede originar y promover tanto factores de riesgo como de protección al menor, en relación a la aparición y desarrollo de conductas violentas. La propia familia puede ofrecer modelos violentos de conducta para la resolución de conflictos o a modo de relación. La exposición intensa y frecuente a situaciones de conflicto en la familia se relaciona con la mayor participación de los hijos en comportamientos violentos (Yubero, Larrañaga y Martínez 2013).

5.1.1. La familia y sus nuevas formas.

Es muy difícil aportar una definición exacta de lo que es una familia, debido a la variedad de modelos y formas que ésta adopta en la actualidad. Es un concepto muy vinculado a roles culturales e incluso religiosos, que cambian en función del país y cultura donde nos situemos. Lo que sí es cierto es que como institución está presente prácticamente en todos los países y culturas, primitivas o modernas. Acudiendo a Del campo (2004) podemos definir a la familia como un sistema de interacciones fundamentalmente afectivas entre las personas que la integran. Se constata que la familia nuclear o conyugal predominante en nuestra sociedad va perdiendo su protagonismo en favor de nuevas formas de familia, aunque ésta sigue siendo en Europa, como señala este autor, el 50% del total de las mismas. Si bien este porcentaje se ha reducido en favor de las nuevas familias, al amparo de unos cambios socioculturales y económicos profundos que ha vivido la sociedad en las últimas décadas. Así, Estévez, Jiménez y Gonzalo (2007) apuntan que los cambios en la nueva forma de concebir la familia obedecen a:

a) cambios en la formación de las familias: se ha normalizado la convivencia antes del matrimonio sumado a la cada vez más tardía emancipación del hogar familiar por motivos económicos de los jóvenes.

b) Incremento de divorcios que en el caso español obtiene una tasa de las más elevadas de la U.E. con el 61%. Aunque muchas de ellas acaban en un nuevo matrimonio

formando una nueva forma familiar: la familia reconstituida que suma los hijos de otras ex-uniones matrimoniales.

c) Incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Los años 60 del pasado siglo suponen el inicio en las sociedades occidentales de un marcado cambio social con transformaciones laborales importantes. Aparición de movimientos feministas y luchas obreras que van cristalizando en un modelo económico en el que la mujer adquiere un papel relevante tras su incorporación general al mercado laboral, relegando la edad de la maternidad y bajando sus índices considerablemente.

Las nuevas formas de familias surgen al amparo de nuevos valores predominantes. Frente al valor de la fecundidad, el sacrificio, asimetría entre padres e hijos y roles muy marcados entre hombres y mujeres, a la democratización de las relaciones entre los cónyuges e hijos, hay que sumar, la igualdad entre los roles de género, mayor autonomía y libertad en la relación de pareja y una apuesta por la auto realización personal. Alberdi (1999) habla de la democratización de la familia en las últimas tres décadas y destaca como valores actuales los de la libertad, igualdad, solidaridad tolerancia y bienestar así como la búsqueda de la felicidad de sus miembros frente al sacrificio como valor absoluto de antaño.

Son precisamente la libertad e igualdad como valores democráticos asentados en España, junto con la idea de la búsqueda de la felicidad por encima de otros fines como la procreación, lo que ha llevado a las personas a crear otro tipo de familias a parte de la familia nuclear formada por dos cónyuges unidos por matrimonio con hijos. Por ejemplo, la cohabitación, marcada por la convivencia de una pareja por motivos afectivos, sin el vínculo legal del matrimonio. En este estado, transitan casi todas las parejas como estado previo a una posterior unión legal. Existen también las familias mono parentales formados por un padre o madre que no convive con su pareja y que vive al menos con un hijo. Familias reconstituidas y familias creadas a partir del matrimonio por personas del mismo sexo.

5.1.2. Roles de la familia.

El papel de la familia, como hemos apuntado anteriormente, ha ido variando en el tiempo en la cultura occidental, y sobre todo, después de la Revolución Industrial, donde el Estado asume la Educación, la Sanidad y los cuidados de los ancianos en instituciones público privadas, entre otros fines. La función socializadora es, sin lugar a dudas, una de las funciones más importantes, definida como << el proceso mediante el cual las personas adquirimos valores, creencias, normas y formas de conducta acorde con la sociedad en la que vivimos>> (Musitu y Cava 2001). Además, como afirma Montoro (2004) la familia ordena y regula mayoritariamente la reproducción de la especie, el cuidado de los hijos en sus necesidades básicas, la función económica como agente económico que acapara el 75% de los recursos disponibles en sociedad. Pero el papel preponderante como agente socializador de la familia es innegable, donde los padres ejercen unos modelos o estilos parentales determinados.

5.1.3. La comunicación familiar.

La comunicación en la familia no es solamente vehículo transmisor de información sino también una importante vía de trasmisión de cariño y afecto. Ello marcará el clima de la familia y su funcionamiento. La comunicación familiar se materializa en dos dimensiones: el diálogo y los problemas de comunicación (Barnes y Olson, 1982). El diálogo representa una comunicación positiva basada en el libre intercambio de opiniones, en la comprensión y satisfacción de la interacción. Esto genera un clima de afectividad, apoyo y confianza que cristaliza en mayores habilidades sociales y de aprendizaje de los hijos con menos problemas conductuales. Por el contrario, los problemas de comunicación, como son mensajes excesivamente críticos y negativos, sacaban la autoestima y pueden generar conductas disruptivas y violentas en clase. (Yubero, Larrañaga y Martínez, 2010).

5.1.4. Los conflictos de pareja.

Los conflictos previos a cualquier proceso de ruptura de la pareja pueden ejercer una influencia desfavorable para los hijos. Layard y Dunn (2009) basándose en más de 90 estudios concluyen que los niños de padres separados tienen problemas en torno al 50% más que los hijos de padres no separados en éxito académico, popularidad entre los demás niños, problemas de comportamiento, ansiedad y depresión. Estos efectos son añadidos por Amato y Keith (1995) y Pyror y Rodgers (2001). Si bien es verdad que estos resultados son de promedio y no afecta a todos los niños por igual. Muchos de los problemas se disipan con el tiempo, como los problemas de comportamiento que vuelven a niveles normales tras dos años de la separación, según Layard y Dunn (2009). Aunque esto dependerá de la capacidad de los progenitores de mantener una buena relación tras la ruptura, con unos adecuados canales de comunicación y la proximidad que demuestren afecto a los hijos. Por tanto, lo que parece evidente es que, no es la separación o el divorcio en sí lo que afecta negativamente a los hijos, sino el conflicto previo y la manera de abordarlo entre los padres. Si el conflicto presenta cotas muy elevadas durante la convivencia de la pareja, los estudios muestran que en ese caso es mejor para la salud psicológica de los hijos que los padres se separen (Amato 1995). En otro estudio se demuestra que, las familias que se separan, un 50 % de los problemas de comportamiento que muestran los hijos, ya eran visibles varios años antes de la separación (Cherlin y otros 1991).

Acudiendo al estudio de campo realizado en distintos IES de Málaga en 2015¹⁷, distinguiendo entre aquellos alumnos que se declaran agresores¹⁸ en relación a los que no lo son (no reconocen cometer ninguna acción violenta), los resultados ponen de manifiesto que el estado civil de los padres no determina el que un chico/a sea agresor-a, puesto que no existen prácticamente diferencias de comportamientos entre unos y otros, como puede observarse en la siguiente tabla.

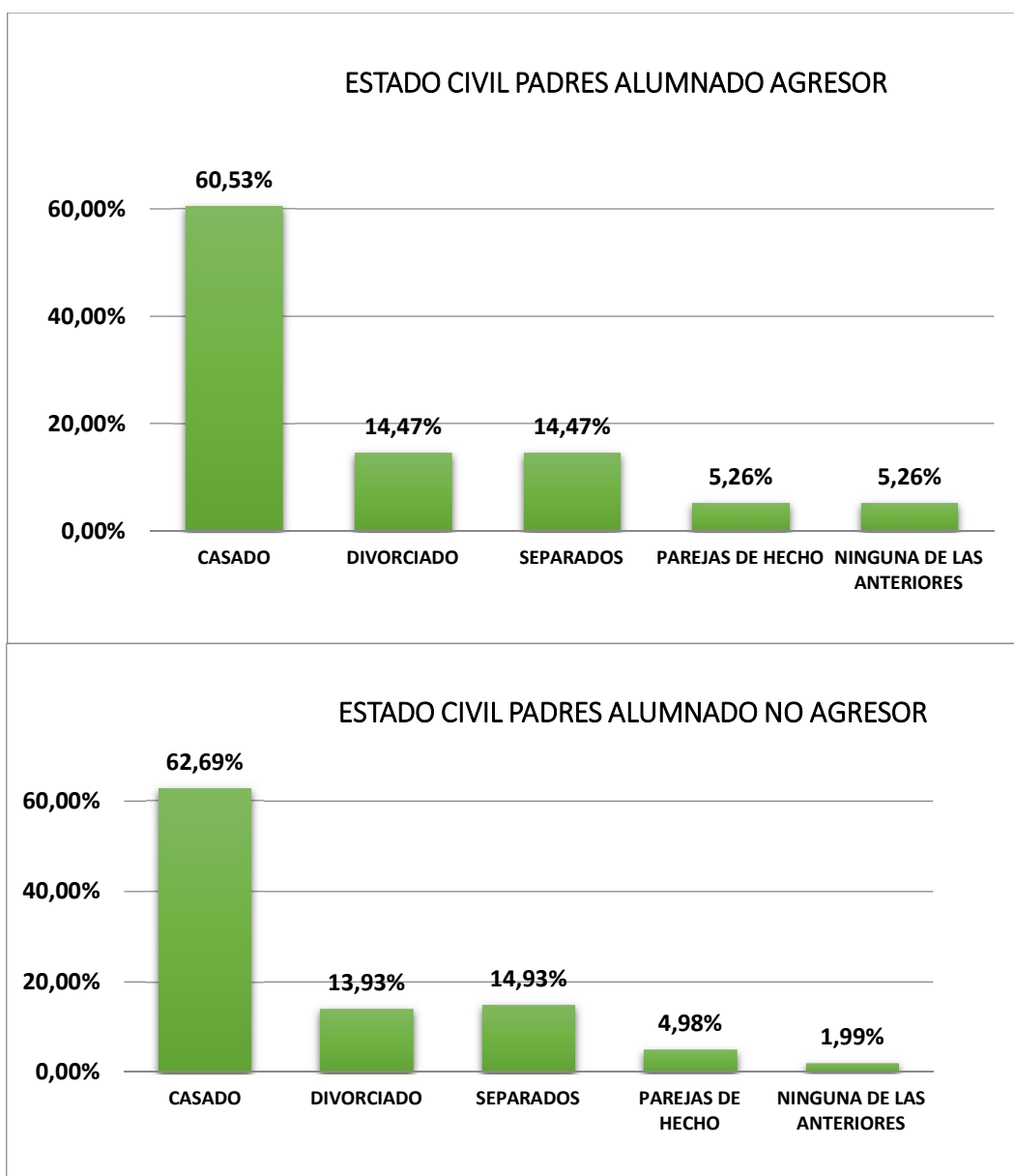
¹⁷Ver capítulo 8

¹⁸Para esta consideración el agresor debe reconocer al menos dos o más comportamientos violentos, ya sean en la frecuencia a veces o la que indica situación de acoso: a menudo/siempre.

Tabla 7. Estado civil de los padres de alumnos agresores y no agresores

AGRESOR		NO AGRESOR	
CASADO	60,53%	CASADO	62,69%
DIVORCIADO	14,47%	DIVORCIADO	13,93%
SEPARADOS	14,47%	SEPARADOS	14,93%
PAREJAS DE HECHO	5,26%	PAREJAS DE HECHO	4,98%
NINGUNA DE LAS ANTERIORES	5,26%	NINGUNA DE LAS ANTERIORES	1,99%
NS/NC	0,00%	NS/NC	1,49%
	100,00%		100,00%

Gráfico 8. Estado civil de los padres de alumnos agresores y no agresores



Por tanto, el estado civil de los padres, a la luz de los datos obtenidos, parece no constituir un factor que determine la existencia de conductas violentas en el hijo/a. Ello invita a pensar en otros factores como precursores o en su caso protectores de la violencia, como el estilo parental o la educación recibida en la familia.

5.1.5. Estilos parentales.

Darling y Steinberg (1993) definen el estilo parental como un conjunto de actitudes hacia el hijo, que crean el clima emocional donde los padres actúan. Una de las tipologías más extendida en la bibliografía científica se debe a Baumrid (1978). Esta autora define tres tipos de estilos parentales en función del control parental:

1. Estilo autoritario: donde predomina la obediencia y hay poco margen de libertad.
2. Estilo permisivo: no hay prácticamente control sobre los hijos mientras no haya peligro para la integridad física.
3. Estilo autorizativo: los padres controlan la conducta de los hijos mediante el razonamiento y el diálogo y no la imposición.

Musitu y García (2004) proponen una nueva tipología de socialización incorporando las aportaciones de estudios anteriores, basándose en dos dimensiones independientes: <<implicación/aceptación>> y <<coerción/imposición>>. Así:

1. Estilo autoritativo: se caracterizan por una alta implicación/aceptación y una alta coerción/imposición. Refuerzo positivo cuando los hijos se comportan adecuadamente y coerción mediante el razonamiento y el diálogo si los hijos se comportan de manera inadecuada.
2. Estilo autoritario: baja implicación/aceptación y alta coerción/imposición. Padres muy controladores, poco refuerzo positivo y control y obediencia como regla general.
3. Estilo indulgente: bajo grado de coerción/imposición y alto grado de implicación/aceptación. Comunicación muy fluida con los hijos pero pocas normas fijas y claras a las que atenerse.

4. Estilo negligente: Baja aceptación /implicación y baja implicación/aceptación. Se concede total independencia a los hijos sin control alguno ni implicación ni refuerzo positivo o negativo.

Se ha asociado a los hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados con padres autoritarios; y a padres democráticos con hijos amistosos, con alta autoestima y autocontrol (Baumrind 1991). Otros autores relacionan el estilo negligente y autoritario con hijos relacionados con episodios de violencia y acoso escolar (Vitaro, Brendgen y Tremblay 2000). En el estudio realizado por Musitu y García (2004), el estilo autoritario provocaría baja autoestima y baja interiorización de las normas, que desembocarían en problemas conductuales de violencia y bullying así como con peores resultados académicos al igual que el estilo negligente, que también generaría problemas de depresión y estrés. Señalan estos autores que, sin embargo, el estilo autoritativo generaría unos hijos e hijas con elevada autoestima y capacidad empática que les llevaría a una elevada competencia y madurez personal, éxito académico y conducta altruista, al igual que el permisivo, aunque éste generaría poca tolerancia a la frustración y poco control de impulsos.

En lo referente a las víctimas Cerezo (2001) sostiene que proceden de un ambiente familiar de sobreprotección, organización y control familiar, existiendo por tanto escasa independencia. A esto último, Ortega (2000) añade que dicha sobreprotección conlleva una gran dificultad para hacer frente a retos de prepotencia o abuso por lo que tienden a la autoagresión en su ambiente familiar. Como vemos, muchos autores relacionan la violencia ejercida por el niño o adolescente con la vivida en sus familias. A partir de un famoso estudio longitudinal realizado con 250 niños de Boston (McCord, 2007) estableció que las correlaciones más fuertes con los comportamientos violentos a los 10 años de edad, se deben a una educación mediocre por parte de los padres, a su dureza (disciplina ruda y punitiva) y a su desinterés. Tanto un estilo directivo excesivamente rudo como uno de desinterés pueden provocar los mismos efectos en los hijos. En la misma línea (Malinosky-Rummell y Hansen, 1993).

Existen varios estudios aunque con resultados contradictorios sobre el estilo parental más utilizado en nuestro país. Martínez, García y Yubero (2007) y Musitu y García (2004) están de acuerdo que el estilo permisivo es el más utilizado poniendo de

relieve sus beneficios, superiores sobre el autoritativo, porque permite mejor el ajuste con los hijos. Parece que el afecto y el razonamiento son suficientes para establecer los límites en la conducta de los hijos. Sin embargo, Pichardo (1999) establecía anteriormente que el estilo más utilizado, con un 53% era el autoritativo, seguido muy de cerca por el permisivo (32%); muy lejos el autoritario con un 9% y únicamente el 4% el negligente. En cualquier caso, abogan por aquellos dos estilos como los capaces de establecer relaciones de calidad y buena adaptación familiar, social y emocional que favorece el adecuado desarrollo de sus hijos. A tenor de estos estudios podemos deducir que la sociedad ha ido rolando de un estilo autoritativo hasta uno permisivo.

Examinados los protocolos por acoso escolar abiertos desde 2012 hasta 2015 en IES de Málaga capital¹⁹, podemos relacionar en este caso las conductas de acoso con un estilo parental y contexto familiar determinado, reafirmando la consideración de Serrano (2010) y otros muchos autores sobre la familia como el primer y más importante contexto socializador del individuo. Partiendo de la base que la familia con estilos relacionales violentos son también negligentes, hemos querido distinguir aquellas familias con conductas negligentes no violentas (aquellas que no muestra interés alguno por el hijo/a ni presentan normas o límites alguno pero no cursan episodios violentos destacables) de las que siendo negligentes también cursan episodios violentos como modelo de relación entre sus miembros.

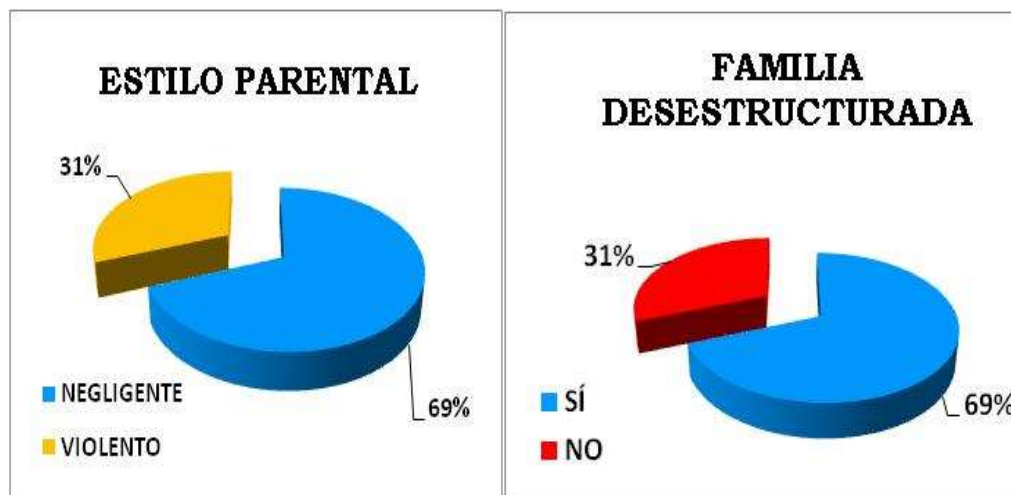


Gráfico 9. Estilo parental y familia desestructurada.

¹⁹Ver capítulo 8. punto 3.

Observamos, tras el análisis de la información obtenida, que la gran mayoría de los acosadores proceden de familias desestructuradas²⁰, y predominio total del estilo negligente y violento.

Esto casa con la afirmación de Díaz -Aguado (2006) al considerar que con cierta frecuencia los acosadores proceden de familias con modelos de comportamientos violentos o permisivos. O en palabras de Cerezo (2001), el alumnado acosador vive las relaciones familiares en alto grado de conflicto y en ausencia de normas.

5.1.6 Formación educativa y académica de los padres.

En otro orden de cosas, lo cierto es que familia y escuela poseen una cultura específica y tienen roles diferentes aunque complementarios. Ambas tienen en teoría un objetivo común: el desarrollo de niño o el joven. Es necesario y fundamental establecer conexiones entre estos mundos en los que se produce el desarrollo humano. Varias investigaciones psicológicas y educativas (Pourtois, 1979, Martínez González 1996) relacionan ciertos aspectos de los ambientes familiares, como la formación educativa y académica de los padres con el rendimiento de sus hijos, el desarrollo de actitudes positivas así como la adquisición de autonomía personal y autoconfianza, que en definitiva son protectores de actitudes violentas en el hijo.

De los datos recogidos por nuestro estudio de campo (2015), observamos como los alumnos no agresores presentan un mayor porcentaje de madres y padres con estudios medios y superiores (cerca de 8 puntos porcentuales más) respecto a los alumnos que se declaran agresores²¹. Las madres con estudios universitarios, que representan el 21.89% del total, superan en 11,36 puntos a las madres de alumnos agresores que también tienen dichos estudios. Los padres de alumnos no agresores con estudios medios y superiores superan en algo más de 9 puntos a los padres de alumnos declarados agresores con el mismo nivel de estudios.

²⁰ Según consta en los informes por acoso escolar abiertos en los distintos IES estudiados y las diversas entrevistas mantenidas con los jefes de estudios de estos IES, se trata de familias con progenitores separados, de nivel socioeconómico bajo y en algunos casos con algún miembro en la cárcel por malos tratos, robos o tráfico de drogas. Algunos de los acosadores no han llegado a conocer a sus padres o les ha sido retirada la custodia a uno o ambos progenitores.

²¹ Alumnos que reconocen al menos dos comportamientos violentos en cualquier frecuencia.

Tabla 8. Nivel estudios padre y madre del alumnado agresor y no agresor

NIVEL DE ESTUDIOS	MADRE		PADRE	
	AGRESOR	NO AGRESOR	AGRESOR	NO AGRESOR
BASICOS SIN TITULACION	18,42%	17,91%	26,32%	23,88%
BÁSICOS CON TITULACIÓN	42,11%	37,81%	36,84%	29,35%
MEDIOS BACH/FP	23,68%	18,91%	15,79%	22,89%
UNIVERSITARIOS	10,53%	21,89%	14,47%	16,42%
NS/NC	5,26%	3,48%	6,58%	7,46%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

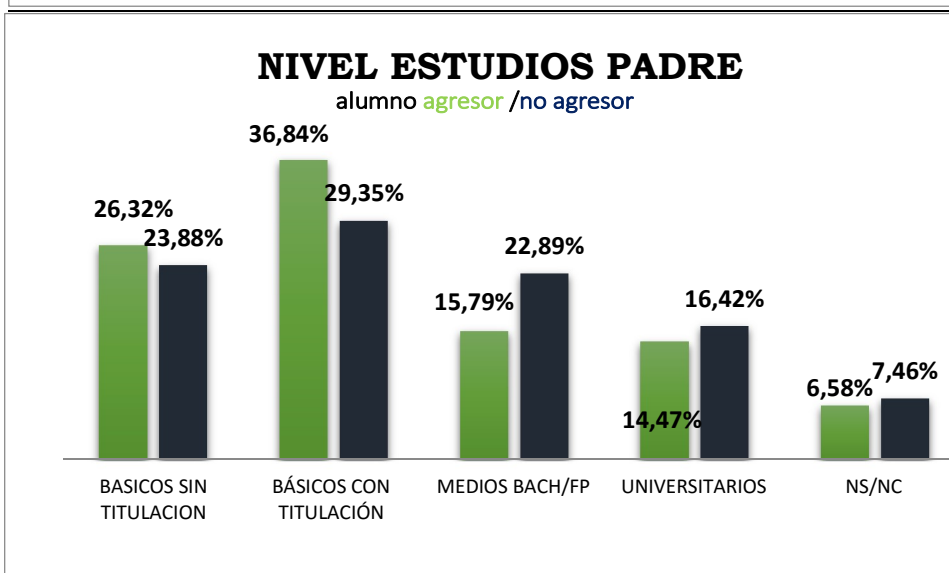
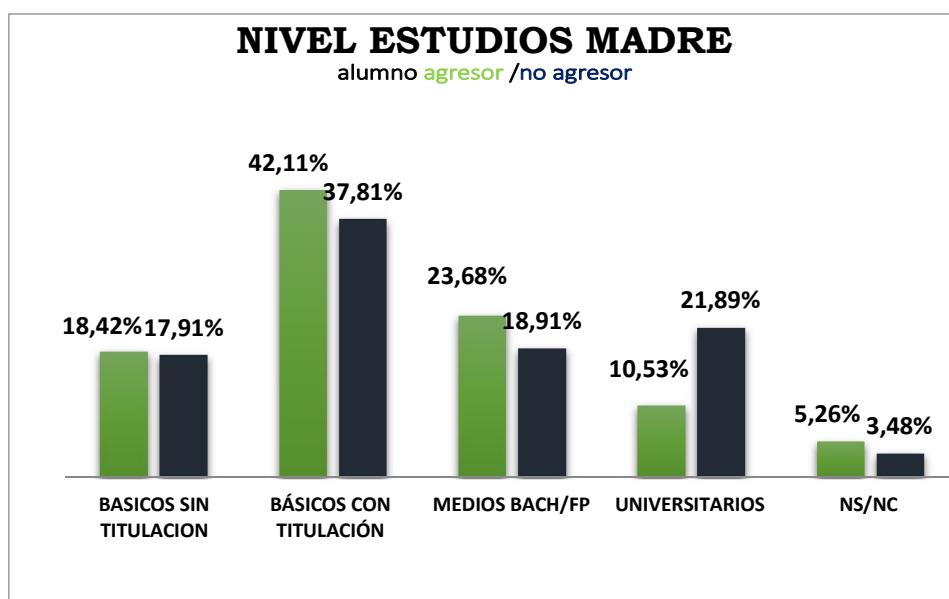


Gráfico 10. Nivel estudios padre y madre del alumnado agresor y no agresor

Por tanto se interpreta a la luz de los resultados de la investigación que se da una probabilidad mayor de tener hijos con actitudes no agresivas en padres que presentan

mayores niveles de estudios. Ello confirma que la educación recibida por los padres puede ser un factor protector indirecto de actitudes violentas en los hijos.

Por otro lado, el nivel de estudios de los padres, a su vez marca una tendencia en lo que desean estudiar en el futuro sus hijos, pues aquellos que se declaran no agresivos desean en mayor porcentaje (algo más de 12 puntos porcentuales respecto a los que se declaran agresivos) cursar un grado universitario. Es un dato que coincide con el de los alumnos no violentos que tienen una madre con estudios universitarios.

Tabla 9. Estudios que quieren cursar los alumnos en el futuro

FUTURO	AGRESOR	NO AGRESOR
GRADO UNIVERSITARIO	48,68%	60,70%
CFGS	26,32%	15,42%
CFGM	13,16%	11,44%
FP BASICA	1,32%	3,98%
NO QUIERO SEGUIR ESTUDIANDO TRAS ESO	10,53%	8,46%
TOTAL	100,00%	100,00%

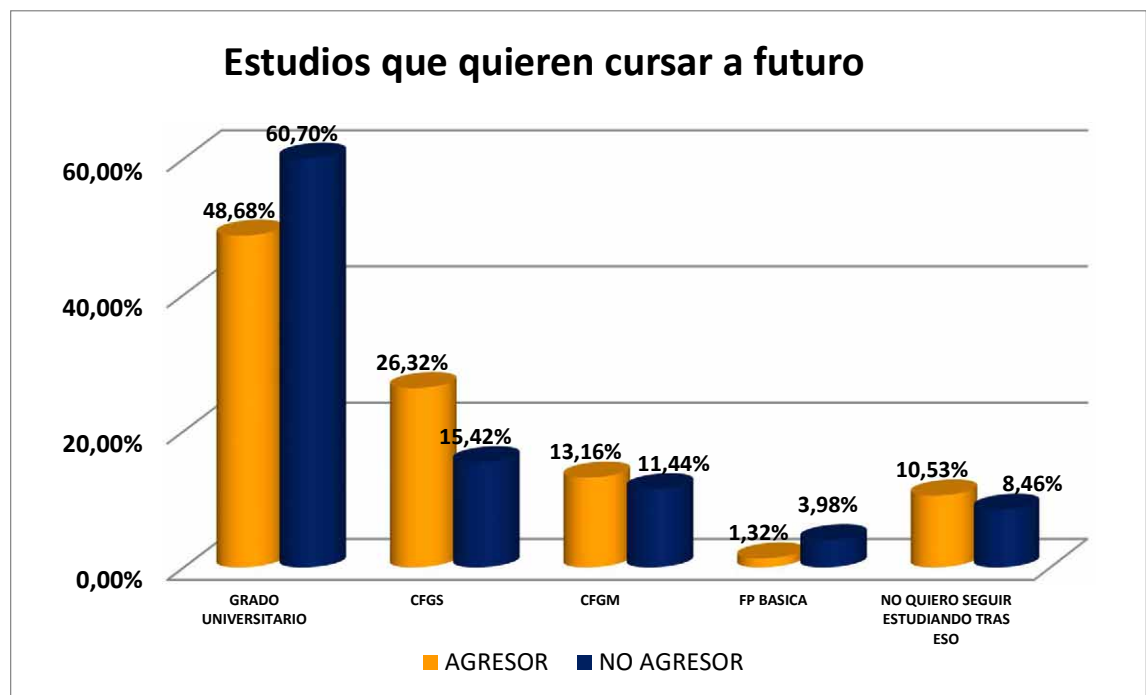


Gráfico 11. Estudios que quieren cursar los alumnos-as en el futuro

5.2. El factor socioeconómico.

En general, la literatura internacional avala y demuestra ampliamente la influencia de los factores sociales y económicos en la aparición de la violencia escolar (entre otros Farrington, 2005, y Lipsey- Derzon, 1997). El nivel o estatus socioeconómico es una medida total económica y sociológica combinada entre, la preparación laboral de una persona y la posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas, basada en sus ingresos, educación, y empleo. El estatus socioeconómico se clasifica por lo general en tres categorías: alto, medio, y bajo, en los que cualquier familia puede ser ubicada.

La pobreza y la baja calidad de vida familiar, con problemas económicos y sociales, constituyen por ellas mismas, como afirma la profesora Trianes (2000), un caldo de cultivo que incrementa el estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar, dificultades asociadas a problemas de conducta y agresividad en hijos adolescentes. La pobreza, además, puede disminuir las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional estable o incrementar el rechazo paternal, afectando a los sentimientos de seguridad y amor en los niños (Toomey y Christie, 1990). Guerra (1995) encuentra diferencias entre los alumnos procedentes de barrios marginales comparados con los alumnos procedentes de barrios acomodados. Los efectos estaban explicados en la percepción de acontecimientos estresantes y creencias sobre la agresión. Parece más probable que niños procedentes de barrios empobrecidos tengan más experiencias con acontecimientos estresantes, siendo más probable que adopten creencias que justifiquen la agresión. Esto puede ser un factor facilitador de conductas violentas (Trianes, 2000). Como establece González de Agelini y colaboradoras (2005), el currículum oculto²² influye directamente en la calidad educativa. Estas autoras establecen que la escuela está relacionada directamente con la pobreza, aunque concluyen que la pobreza condiciona pero nunca determina el desarrollo último del alumnado.

²²Definido por estas autoras como aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas que no están abiertamente formulados y explicitados pero que existen y condicionan el normal desarrollo del proceso de aprendizaje.

Melero (1993) detectó en su estudio sobre violencia escolar precisamente en Málaga capital, que sólo los centros enclavados en áreas periféricas de la ciudad presentaban conflictos graves. Estos núcleos urbanos destacaban por su alta natalidad y alto índice de población, con elevadas tasas de desempleo y notoria población femenina inactiva, con padres con poca formación económica. Además eran barrios con aglomeración alta de personas en grandes edificios, pocas zonas verdes, y deficiencia de servicios urbanos.

Otro estudio muy significativo se llevó a cabo en Francia por Debarbieux y Blaya (2003) entre 1999 y 2003, en distintos centros educativos, con una muestra que abarcaba cerca 14.000 estudiantes de centros educativos ordinarios, situados en zonas de educación prioritaria (clasificación de zonas desfavorecidas, ZEP) o en zonas <<sensibles>> muy desfavorecidas, entre las más problemáticas del territorio nacional. Tal y como indica el estudio, la percepción de la violencia aumenta con las dificultades sociales, en términos de alumnos agresores y víctimas. Tal y como puede observarse en la tabla, las victimizaciones son más reiterativas y brutales para los niños de los centros más desfavorecidos.

N=13.897

Tabla 10. Porcentaje de alumnos, víctimas o agresores de violencia en los colegios situados en ZEP, sensibles y no clasificados (Debarbieux, 2006).

Centros	Fuerte violencia percibida (en %)	Víctimas (En %)	Agresores (en %)
No clasificados	15	5,3	5,3
ZEP	34	7,6	7,9
Sensible	37,5	8,7	10,3

Para Debardeux (2006) no se puede separar contexto exterior y centro escolar. El contexto educativo es parte del contexto social y participa activamente en la vida de un barrio o de una localidad. Así existen factores comunitarios protectores, como son los equipamientos públicos de calidad, centros sociales, deportivos, sanitarios, culturales, educativos, etc. Gouvis, Roman y Moore (2004) comprobaron en una zona urbana de Washington, como los equipamientos públicos de calidad disminuyeron considerablemente el riesgo de violencia escolar. En dicho estudio se hace hincapié que para que esto suceda, es tan importante la inversión pública en equipamientos como su aceptación por los habitantes del barrio, que lo acogerán como propios y se convertirán en los cuidadores de los mismos. Otros autores revelan que incluso las actividades religiosas y de culto de una comunidad, aumenta considerablemente el control social con lo que puede evitar comportamientos agresivos (Cuson, 1983).

Para Erick Debardeux se da lo que él denomina resistencia paradójica de los contextos difíciles. Estudios llevados a cabo en Brasil (Debardeux, 2006) y Burkina Faso (Lompo, 2005) en contextos violentos y muy pobres, demuestran que la comunidad y, especialmente la familia y el alumnado donde está inserta la escuela, la aprecia y la valora, entre otros motivos, por ser el medio para salir de la pobreza, siendo protegida por aquella de manera que se dan índices de violencia muy bajos en comparación con países ricos. Estos autores consideran que la paz escolar está relacionada con una escuela que es valorada como un posible ascensor social. Además, la presencia e implicación de los padres en dichas escuelas estudiadas era muy importante. La escuela es la de la comunidad y ésta procura y vela para que se dé la paz social necesaria. Esto nos debe mover a la reflexión profunda acerca de la necesidad de una mayor implicación de toda la comunidad educativa, profesores y familias.

Sin embargo Hawkins (2000) establece que la pobreza, si bien es uno de los factores que mejor explica los primeros problemas que enfrenta a los niños de 6-11 años, va perdiendo peso y va disminuyendo en su relación con la violencia a medida que van creciendo los niños para ser reemplazado por el contexto escolar y la influencia de los iguales.

Por tanto, existe un consenso entre los autores citados sobre la relación directa entre situación social, económica y cultural del entorno del centro educativo y el clima de convivencia del centro.

Con el objetivo de contrastar esta relación se incluyó esta dimensión en el estudio de campo de 2015. Para ello se diferenció al alumnado por centro (clasificados en **A, B, C, D**²³). Y cada uno de ellos responde a una realidad socioeconómica distinta²⁴:

Centro A: ubicado en un barrio al noroeste de la capital malacitana, donde la mayoría de sus habitantes son de clase media-baja y baja, a excepción de las familias que habitan las zonas más modernas y de reciente construcción. Es precisamente el núcleo más antiguo del barrio el que acoge a vecinos con más bajo nivel social y cultural y de recursos económicos más escasos. Se constata una falta de equipamientos culturales y de ocio en la zona, tales como una biblioteca pública, espacios deportivos, jardines y, en general, de una oferta cultural adecuada. Los Servicios Sociales del Centro de Salud establecen que el 47% del barrio sufre hacinamiento y un índice de riesgo social por zonas (según una escala que va de 0 a 163) desde 12 hasta 104.

Centro B: situado en la zona oeste de Málaga donde residen familias con un nivel económico, social y cultural de nivel medio-alto; son profesionales liberales y obreros cualificados, en su mayoría. Es una zona de bloques de pisos, normalmente con buena construcción y relativamente amplios, que disponen de amplias zonas verdes con parques y numerosas zonas deportivas con un alto equipamiento social. Del mismo modo, cuenta con un buen equipamiento sanitario, bibliotecas, ocio y zonas verdes municipales. La mayoría de los alumnos reciben un estímulo positivo hacia la actividad escolar en el ambiente familiar. Tienen buena disposición hacia la escuela y participan activamente en las actividades que se organizan.

Centro C: también situado en la zona oeste de la capital. Es un barrio que ha crecido en altura con calles estrechas, sin espacios verdes, locales sociales, culturales y deportivos, donde los ciudadanos puedan reunirse. El origen y construcción de la zona

²³ Véase capítulo 8.

²⁴ Información extraída de los proyectos educativos de cada centro.

está a finales de los 50 y, sobre todo, en los años 60, originado por la corriente migratoria de los trabajadores hacia la ciudad de Málaga, influidos por factores como el turismo de la Costa del Sol, la emigración a Francia, Suiza, etc. Es una zona que está muy necesitada de infraestructuras aunque la explosión constructiva impide las necesarias zonas verdes y de uso ciudadano. Destacar el envejecimiento de la población y un aumento notable de población inmigrante fundamentalmente extracomunitaria (marroquíes, latinoamericanos, europeos del este,...) El nivel socio-cultural y económico de la población en general es clase media -baja y población deprimida social y culturalmente.

Centro D: situado en el entorno del centro histórico de Málaga donde conviven una gran variedad de grupos sociales. De hecho, encontramos la mayor parte de los estratos presentes en nuestra sociedad. Los más significativos son: clases media, clase media-obrera y clase obrera-baja. En estos últimos grupos encontramos un sector de la población con un claro riesgo de exclusión social. Se constata por los servicios sociales un alto nivel de desestructuración, un elevado número de familias necesitadas de prestaciones sociales básicas, conflictos en la convivencia y tendencia a la formación de una subcultura de la marginación con sus propios valores y pautas de conducta y un alto nivel de desempleo. No existen muchos espacios verdes, deportivos ni sanitarios. Sí cuentan con equipamiento social y bibliotecas.

Los resultados del análisis de los datos que arroja el estudio son los siguientes:

Tabla 11. Conductas agresivas por centro (frecuencia a veces).

CONDUCTA AGRESOR	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/HAGO BURLAS/MEREO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ACCIONES A SOCIALES
A	31,43%	28,57%	24,29%	14,29%	14,29%	7,14%	2,86%	0,00%	2,86%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%
B	23,08%	36,26%	20,88%	7,69%	7,69%	1,10%	0,00%	0,00%	1,10%	2,20%	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%
C	36,36%	27,27%	21,21%	15,15%	24,24%	4,55%	4,55%	1,52%	6,06%	13,64%	0,00%	0,00%	0,00%	6,06%
D	44,23%	21,15%	26,92%	21,15%	19,23%	9,62%	3,85%	3,85%	5,77%	7,69%	1,92%	0,00%	0,00%	0,00%

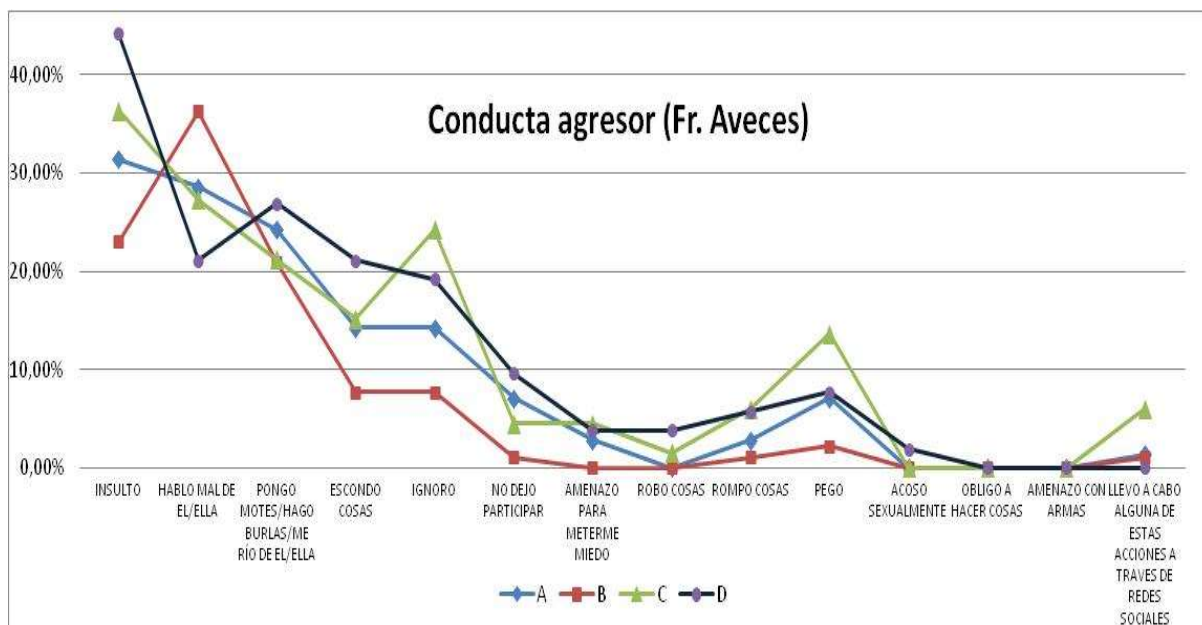


Gráfico 12. Conductas agresivas por centro (frecuencia a veces).

Los datos extraídos desde la posición de agresor, en la frecuencia a veces, indican la prevalencia de conductas agresivas en aquellos institutos con peores condiciones socioeconómicas. Por contra, el centro B, situado en la zona socioeconómica normalizada y más favorable que los otros centros (con multitud de servicios públicos y población de nivel socioeconómico media), presenta una menor incidencia en conductas agresivas con una diferencia significativa en casi todos las conductas salvo el de hablar mal de él/ella. Asimismo es el único centro de los cuatro que no tiene abierto ningún protocolo por acoso escolar. Además es el centro donde más familias están implicadas en el proceso educativo de sus hijos.²⁵

Por contra, el centro D, que es el que presenta más conductas agresivas, recibe parte del alumnado de una población con un claro riesgo de exclusión social y alto nivel de desestructuración, con continuos conflictos de convivencia, familias necesitadas de prestaciones sociales básicas y un entorno deprimido en cuanto a infraestructuras básicas, sin apenas zonas verdes ni deportivas. Asimismo el centro que le precede C, expresa los porcentajes más altos de alumnos que reconocen pegar. Éstos también provienen de una población en general es clase media-baja y población deprimida social y culturalmente, con escasas infraestructuras públicas.

²⁵Estos datos se extraen de las entrevistas que se mantuvieron con todos los jefes de estudio de los IES estudiados.

Situación de acoso

Desde la posición de agresor, parecido esquema representan las conductas de acoso. Éstas se dan únicamente en centros con entornos económicos desfavorables.

Tabla 12. Acoso por centro

CONDUCTA AGRESOR	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/HAGO BURLAS/MEREO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
A	1,43%	1,43%	5,71%	2,86%	0,00%	0,00%	1,43%	0,00%	0,00%	1,43%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
B	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
C	1,52%	3,03%	3,03%	3,03%	3,03%	0,00%	0,00%	1,52%	1,52%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
D	1,92%	7,69%	1,92%	1,92%	5,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

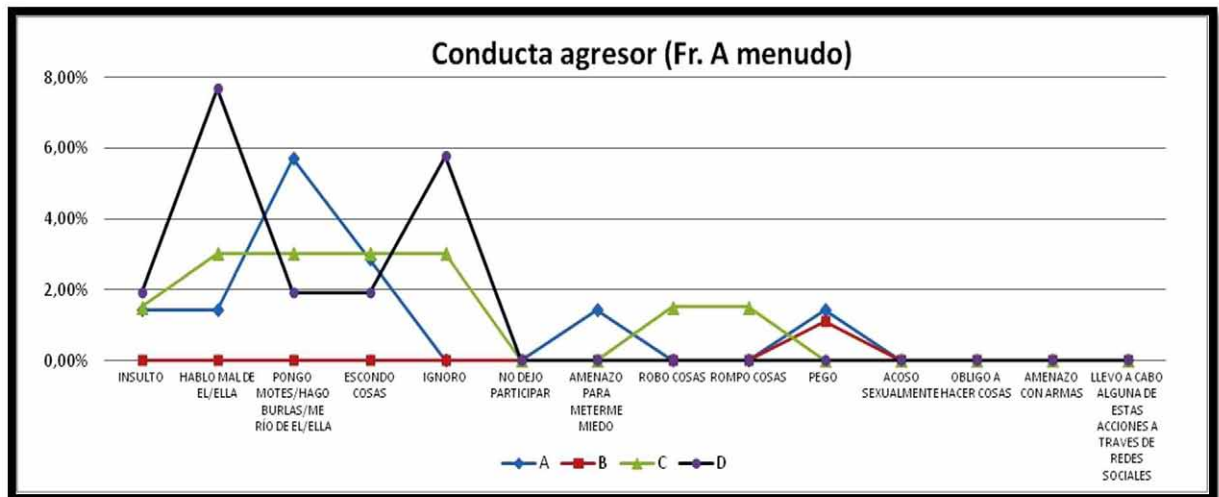


Gráfico 13. Situaciones de acoso por centros

Como se puede observar, existe un evidente contraste entre los porcentajes que aporta el centro B con respecto al resto de centros, pues en éste no se da prácticamente ninguna conducta de acoso. Sin embargo el centro D vuelve a presentar mayores porcentajes de conductas de acoso. Destacan las agresiones psicológicas y sociales como hablar mal (en el centro D alcanza casi el 8%) e ignorar, junto con poner motes y reírse de alguien.

Existe igualmente una clara y directa relación entre las conductas de acoso investigadas a través del estudio de casos y el nivel económico de la familia de procedencia. Éstas familias se sitúan en su mayoría en un nivel económico bajo.

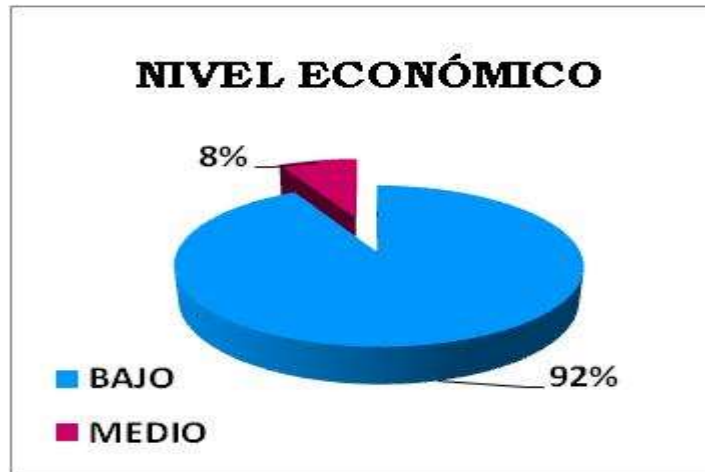


Gráfico 14. Nivel económico de las familias con hijos/as con conductas de acoso

Así pues, el contexto socioeconómico guarda una relación muy directa como factor protector o facilitador de conductas agresivas: conforme desciende el nivel socioeconómico de una familia y disminuyen las prestaciones así como las infraestructuras elementales y básicas que necesita ofrecer un barrio, aumentan las probabilidades de desarrollo de conductas violentas y de acoso de los menores que proceden de ellas.

5.3. Otros factores.

5.3.1. Contexto escolar.

El centro escolar también puede predisponer y favorecer estos aprendizajes negativos. En líneas generales, numerosos autores apuntan a los siguientes factores como favorecedores en el desarrollo de las conductas agresivas o problemática-bullying. Ortega (1998) apunta a la desorganización o discrepancias entre la forma de

organización de espacios y horarios, escasos espacios de recreo. También la falta de claridad o ausencia de normas de convivencia o la negativa actitud del profesorado y de la comunidad educativa (Cerezo, 1998; Fernández, 1998) contribuyen al fomento de conductas violentas. Así como la vulnerabilidad psicológica del profesorado, carencia de habilidades didácticas, carencia de habilidades para el control del aula o ausencia de la figura del profesor como modelo (Serrano e Iborra, 2005; Serrano, 2010). Otros señalan que el rendimiento escolar bajo (siendo frecuente que no sigan el ritmo de aprendizaje del grupo y que hayan repetido curso alguna vez con actitud negativa hacia la escuela) pueda ser detonante de la violencia escolar (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Cowie y Olafsson (2000) inciden en el clima que la escuela ha conseguido crear. Aquellas escuelas donde se favorezcan valores pro-sociales, se fomenten la amistad y se sancionen claramente las conductas violentas, genera un clima menos violento y se dan menos conductas agresivas. Por el contrario, aquellos centros donde los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados ni exista cultura de transmisión de valores, el clima que se crea no contribuye a la erradicación de la violencia.

Además, los estudios destacan que las características físicas del centro, como espacios deteriorados, masificación, desorganización o poco espacio para el recreo, ocio y formación del alumnado influyen negativamente pudiendo llegar a generar insatisfacción escolar, bajo nivel de compromiso en las actividades académicas, absentismo escolar, y bajo rendimiento académico pueden ocasionar fracaso escolar y por tanto, conductas problemáticas en el aula (González y cols., 1996; Palacios y Andrade, 2007). Jiménez (2008) aboga como factor de protección por el cometido académico con éxito del escolar como una fuente de autoestima que le proteja frente a conductas de riesgo por violencia.

Trianes (2000) defiende como factores de protección en el centro educativo los siguientes: a) un claustro cohesionado, que trabaje en equipo y un equipo educativo implicado; b) la existencia de normas claras y consensuadas que no permitan la violencia e impulsen la cooperación y el trabajo académico; c) espacios físicos adecuados y dotados para la práctica docente y d) profesores motivados en interés del alumno.

Por otro lado, otra característica que configura un factor de riesgo, relacionada con la estructura del centro sería el bajo rendimiento académico. Melero (1993) constataba que los agresores habían repetido o estaban repitiendo curso, debido a su falta de motivación o dificultades de aprendizaje. Cerezo (1993) y Díaz Aguado (2004) infieren que éstos presentan una actitud negativa hacia la escuela, con numerosas ausencias y bajo rendimiento escolar. Byrne (1994) afirmaba que acudían menos a clase y abandonaban precozmente los estudios.

A tenor de la realidad estudiada en distintos IES de Málaga (2015), los alumnos repetidores muestran una disposición mayor a la realización tanto de determinadas conductas agresivas ocasionales (frecuencia a veces) como de las que suponen acoso respecto a los alumnos no repetidores, en porcentajes relativamente significativos, y que en algunos casos como el de <<pegar>> casi doblan a los alumnos no repetidores(en la frecuencia a veces) así como en las conductas psicológicas que suponen poner en motes, ignorar y no dejar participar.

Tabla 13. Conductas agresivas (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.

AGRESOR	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
REP	33,33%	18,52%	31,48%	16,67%	22,22%	9,26%	5,56%	0,00%	7,41%	11,11%	1,85%	0,00%	0,00%	3,70%
NO REP	32,00%	32,00%	20,89%	12,89%	13,78%	4,00%	1,78%	1,33%	2,67%	6,22%	0,00%	0,00%	0,00%	1,78%

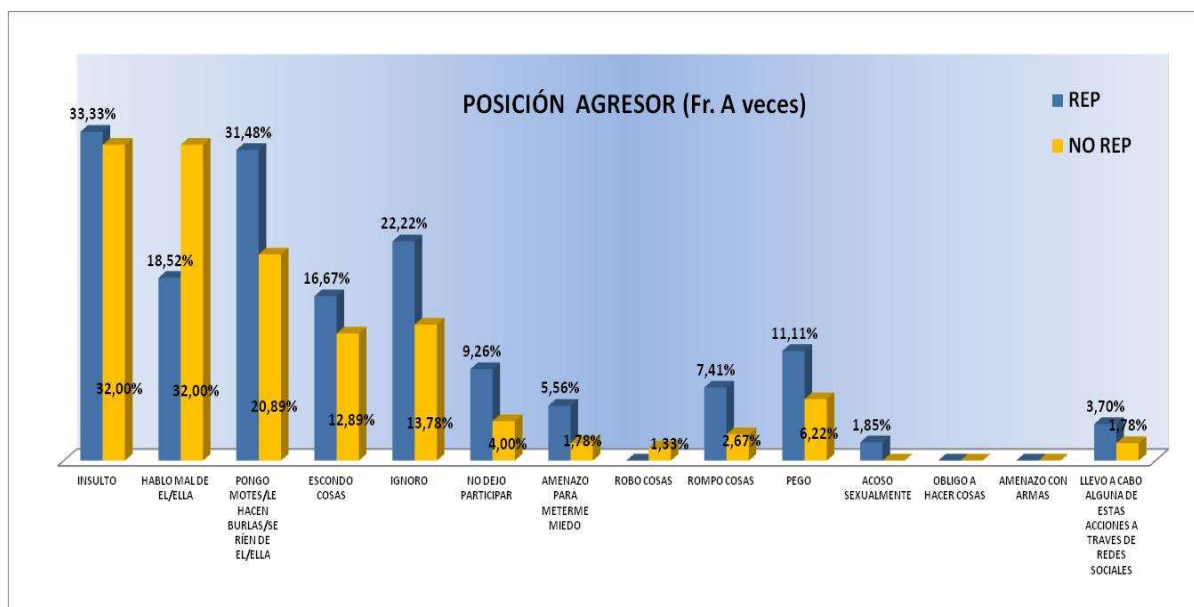


Gráfico 15. Conductas agresivas (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.

Existe por tanto una clara tendencia a agredir ocasionalmente entre los alumnos repetidores.

Situaciones de acoso

Respecto a las situaciones de acoso, desde la posición de agresor, también existe una prevalencia de conductas de acoso entre el alumnado repetidor, salvo en <<hablar mal y pegar>> donde los no repetidores superan a los repetidores.

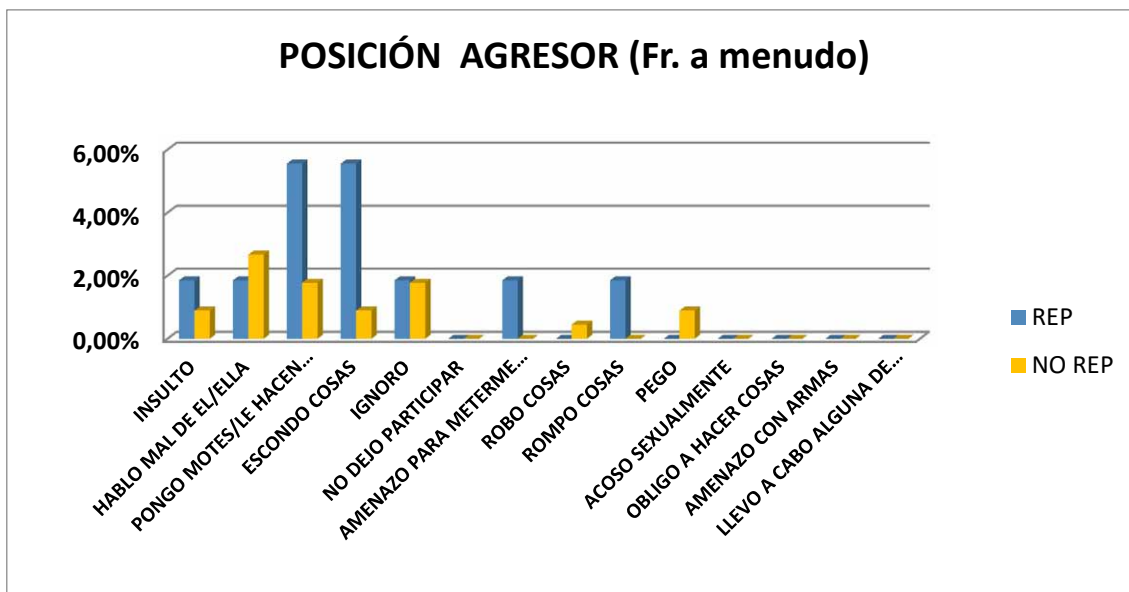


Gráfico 16. Posición agresor (frecuencia a menudo) alumnado repetidor y no repetidor

Posición víctima

Sin embargo, desde la posición de víctima, en la frecuencia a veces, llama la atención como son los propios alumnos repetidores los que a su vez son objetos de más conductas agresivas; ya sea porque sean el blanco de las mismas tanto para repetidores como para no repetidores.

Tabla 14. Posición víctima (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor.

VÍCTIMA	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MÍ	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES
REP	38,89%	40,74%	29,63%	31,48%	9,26%	5,56%	11,11%	22,22%	11,11%	7,41%	1,85%	0,00%	0,00%	7,41%
NO REP	36,89%	46,22%	23,56%	24,89%	12,89%	6,67%	5,33%	11,56%	8,89%	4,89%	1,33%	0,44%	0,89%	4,44%

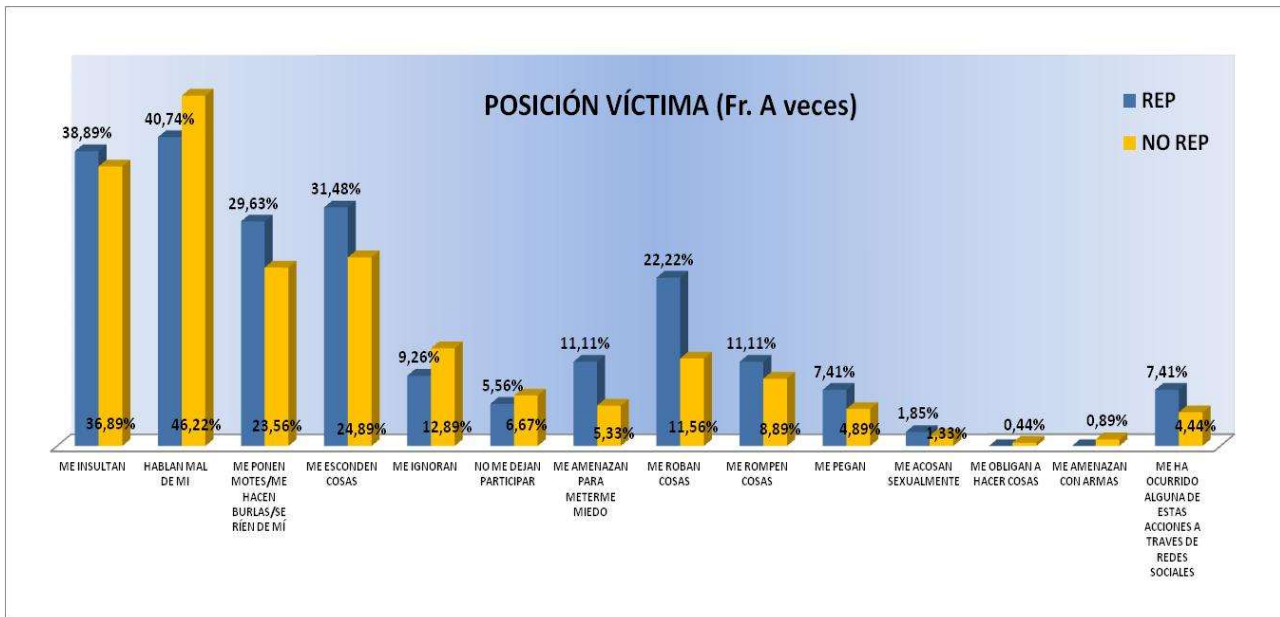


Gráfico 17. Posición víctima (frecuencia a veces) alumnado repetidor y no repetidor

Situaciones de acoso.

Respecto a las conductas de acoso, los alumnos repetidores muestran esta misma tendencia pero en porcentajes totales más bajos.

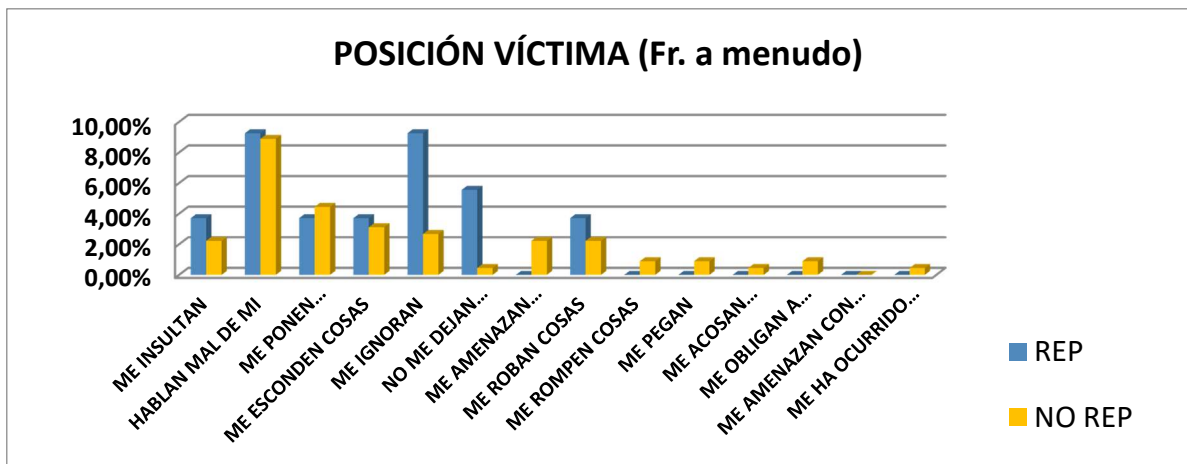


Gráfico 18. Posición víctima (frecuencia a menudo) alumnado repetidor y no repetidor

Destacan sobre todo los porcentajes altos de exclusión social que reconocen sufrir. En este sentido puede recaer en ellos el estigma negativo de haber repetido curso, lo que les impide en algunos casos, a diferencia de los alumnos no repetidores, la integración total con el grupo-clase.

5.3.2. Amigos, conductas de riesgo (consumo alcohol y cannabis).

Entre los factores sociales que contribuyen al desarrollo de la violencia escolar, sin duda alguna, uno muy importante es la calidad de las relaciones con los iguales. Éstos proporcionan un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales. Los conflictos entre ellos, son ocasiones para aprender y practicar estrategias y habilidades que facilitan las relaciones con los demás. García, Sureda y Monjas (2010) destacan que el rechazo entre iguales es un proceso interpersonal el cual acarrea consecuencias negativas graves para los alumnos rechazados.

En la adolescencia, por ejemplo, se hace imprescindible la necesidad de formar parte de un grupo, ser aceptados y sentirse reflejados en una cohorte de iguales (Sullivan, et al., 2005). Se trata de una época crucial. Si consiguen desarrollar buenas amistades, están en el camino de un desarrollo personal completo y equilibrado. La amistad comienza a edad muy temprana. Ya a los dos años de edad los niños son capaces de desarrollar conductas empáticas (Howes, 1988). Los niños y niñas que hacen amigos pronto tienen mejores resultados después. Poseen una mayor sensibilidad moral y una mejor comprensión de las relaciones sociales (Dunn, 2000). También son más populares y son menos objeto de acoso escolar y se muestran menos agresivos (Berndt 1999). Asimismo, los niños o niñas que no tienen amigos se sienten solos y con más probabilidades de sentirse deprimidos en el futuro (Pelkonen, 2003)

Armas (2007) extrae como factor de riesgo relevante el hecho de que en el grupo de iguales se llevan a cabo procesos de aprendizaje fundamentalmente observacional o vicario, lo que conlleva que se puedan aprender espontáneamente conductas agresivas observadas en otros o incluso a través de la respuesta social del grupo al animar o apoyar dichas conductas. Por desgracia, muchos niños y jóvenes son impopulares y ello tiene un importante efecto en su bienestar; muchos de los que son rechazados tenderán a volverse agresivos o a deprimirse. Si son rechazados, tenderán a asociarse con aquellos que son como ellos, o reforzarán su agresividad (Woodward y Fergusson, 1999). El estudio de Boulton (1999) analizando las relaciones de niños y niñas de 8 y 9 años, a través de la observación y la sociometría concluía que un factor de riesgo para

ser víctima de acoso escolar era la no pertenencia del individuo a grupo alguno. En suma, las víctimas suelen caracterizarse por baja preferencia y aislamiento social.

Sin embargo, tener amigos y agrandar a otros niños son dos vertientes de las relaciones sociales que protegen frente a las agresiones y la victimización (Pellegrini et al. 1999). Los amigos juegan un papel importante en la protección contra los ataques así como ofrecen consuelo y desahogo emocional.

En última instancia, el grupo de amigos puede ser un factor de protección o de riesgos incluso para el inicio en el consumo de alcohol o drogas, con lo que se agravaría las conductas violentas presentes ya en algunos individuos. Méndez Mateo en su tesis doctoral (2012), afirma que el grupo de amigos es uno de los factores de riesgo o protección que mejor predicen el consumo de drogas en la adolescencia, lo que queda de manifiesto en varios estudios en los que se resalta lo siguiente: a través del modelado o aprendizaje social el adolescente es influido por el grupo de iguales (Alfonso y cols., 2009; Chirlaque y Correa, 2002); (González y; Sánchez y cols., 2007); facilitando no solo el acceso a las drogas sino que también respalda al sujeto emocionalmente (Carballo y cols., 2004); y el consumo de alcohol de riesgo (botellón) es entendido como un modo de estar con los amigos dado que existe una opinión favorable de los amigos hacia dicha conducta (Gil, 2008; Giménez y cols., 2010). El consumo de alcohol y cannabis cada vez se da con mayor frecuencia entre grupos de adolescentes. Pérula et al (1998) hallaron en los adolescentes consumidores de alcohol una vivencia más negativa respecto a sus responsabilidades escolares (menor interés por acudir al colegio, menos tiempo de dedicación diaria a hacer los deberes al llegar a casa y peor autovaloración de su rendimiento escolar), y en cambio dedican más horas a ver la televisión. Por otro lado, la soledad también suele ser un sentimiento más usual entre los escolares bebedores. A largo plazo, el consumo continuado y repetido de alcohol es la causa de importantes problemas sociales y de salud como: hipertensión arterial, alteraciones de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria (Méndez Mateo, 2012). Entre las consecuencias del consumo de cannabis están las de provocar dificultades escolares como las siguientes: dificultad para estudiar (disminuyen las funciones de atención, concentración, abstracción y memoria), obstaculiza, por

tanto, el aprendizaje (este efecto permanece incluso tiempo después de su consumo, debido a su larga vida media en el organismo) por lo que se obtienen bajas calificaciones, lo que da lugar a una menor satisfacción escolar, actitudes negativas hacia el centro escolar, aumenta el absentismo y fracaso escolar.

5.3.3. Estilo de vida y ocio.

Por estilo de vida se puede entender como la forma en que los niños y jóvenes pasan su tiempo de ocio. En las últimas décadas ha habido en esto enormes cambios. En primer lugar, los jóvenes disfrutan ahora de más tiempo de ocio y de dinero que otras generaciones en el pasado. Y segundo, la revolución tecnológica de los últimos años, sobre todo, en las comunicaciones han introducido un conjunto completamente distinto de actividades que pueden hacer y disfrutar, desde la televisión a los videojuegos, los teléfonos inteligentes o internet. Ello supone una nueva cultura de la juventud, más apartada que nunca del mundo de los adultos (Layard y Dunn, 2009). Por tanto, entre los factores de riesgo en el contexto social del adolescente, cabe señalar alguno de los más relevantes: permisividad social hacia la violencia transmitida a través de modelos en los medios de comunicación así como el uso de las nuevas tecnologías (teléfono móvil, internet, etc.) como medio para intimidar o desprestigiar a la víctima (Sanmartín y otros, 2010).

5.3.4. El consumo de televisión y videojuegos.

Los especialistas en psicología social consideran que la violencia entre iguales no tiene una raíz psicopatológica, sino social, en la que intervienen una serie de factores que van desde los modelos violento que propugnan los medios de comunicación, y muy especialmente la televisión, hasta un relajamiento en la aplicación y cumplimiento de las normas que han de garantizar la convivencia. Para algunos, se impone un modelo social muy individualista, competitivo y consumista. Aunque sí es obvio que los jóvenes se han convertido en un mercado preferente para las grandes empresas. Se les anima al consumismo más acelerado, sin reparar en las posibles consecuencias de muchos de los productos ofrecidos.

La opinión generalizada conduce a pensar que los jóvenes y adolescentes dedican una gran cantidad de tiempo a ver la televisión y que el tiempo dedicado a esta actividad impide el desarrollo de otras de diferente tipo. Es preciso recordar que una de las características propias de la adolescencia es la paulatina incorporación al mundo adulto. En esta etapa la importancia de lo social es más relevante que en anteriores momentos del desarrollo. La mayoría de los trabajos han recalcado la influencia negativa de la televisión en los adolescentes (Tolman, Kim, Schooler y Sorsoli, 2007; Wakfield, Flay, Nichter y Giovino, 2003). En el informe sobre el consumo televisivo en adolescentes que dirigió Samaniego (2010) se comprueba que éstos ven más tiempo la televisión que jóvenes y adultos²⁶.

Diversos autores apuntan a los medios de comunicaciones como transmisores de modelos violentos (Calvo y Ballester, 2007; Del Barrio, 2010). A veces la violencia física y psicológica se muestra como la respuesta estándar a las desavenencias. Para otros autores, existen evidencias que muestran que la exposición a las imágenes violentas fomenta el comportamiento agresivo (Milwood y Livingstone, 2006; Layard, 2005). Y denuncian que indirectamente, los medios de comunicación a través de la publicidad avasalladora transmiten unos valores puramente materialistas en los adolescentes con repercusiones serias, como lo recoge en su estudio Schor (2004), donde afirma que cuanto más estaban expuestos los niños y jóvenes a la televisión, más materialistas se volvían y más conductas problemáticas presentaban frente a sus padres.

Asimismo los videojuegos constituyen para otros autores una fuente explícita de exposición a la violencia (Anderson y otros, 2007). Recientemente un nuevo informe de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA, 2015), asevera que jugar a videojuegos violentos fomenta la agresividad en los jóvenes. De acuerdo con el informe se demuestra una relación consistente entre el uso de videojuegos violentos y un

²⁶ Alrededor de 3 horas más, con un total de 17,51 horas semanales. Además, este consumo se realiza en la franja horaria de prime time, es decir, de 21 a 24 horas. Se consumen, sobre todo, programas para adultos y de cadenas generalistas, concretamente las teleseries (3,55 horas/semana), el humor (3,25 horas/semana), los dibujos animados (3,28 horas/semana) y las películas (3,25 horas/semana) ocupan las preferencias de los adolescentes, además de los programas de crónica rosa con 1,71 horas/semana; bastante diferentes a las de los adultos cuyos programas preferidos son los informativos (3,37 h/s) y los documentales (2,78 h/s). Además es tema de conversación lo visto en televisión entre el grupo de iguales, con lo que se incrementa el efecto televisivo. La crónica rosa también es objeto de estudios particulares, donde se demuestra su contribución negativa a la sociabilización del adolescente por el predominio de anti valores en su contenido principal (Gebner y otros 2005; Riviere, 2003).

incremento en el comportamiento agresivo así como un decrecimiento en la empatía y la sensibilidad a la agresión.

Sin embargo, los resultados de nuestro estudio de campo 2015 nos revelan que no se dan hábitos distintos entre aquellos alumnos que se declaran agresores²⁷ respecto de los que no lo son. Tanto los consumos televisivos como de videojuegos son muy similares, lo que nos lleva a concluir que el consumo televisivo así como el de videojuegos no determina a priori comportamientos más violentos, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 15. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a veces lo hago).

FR. A VECES	PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIADO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/WHATSAPP
AGRESOR	27,63%	30,26%	19,74%	31,58%	43,42%	30,26%	67,11%	21,05%	17,11%	28,95%	25,00%	10,53%
NO AGRESOR	30,85%	30,85%	14,43%	33,33%	35,32%	32,34%	64,68%	23,38%	26,87%	29,85%	18,41%	10,45%

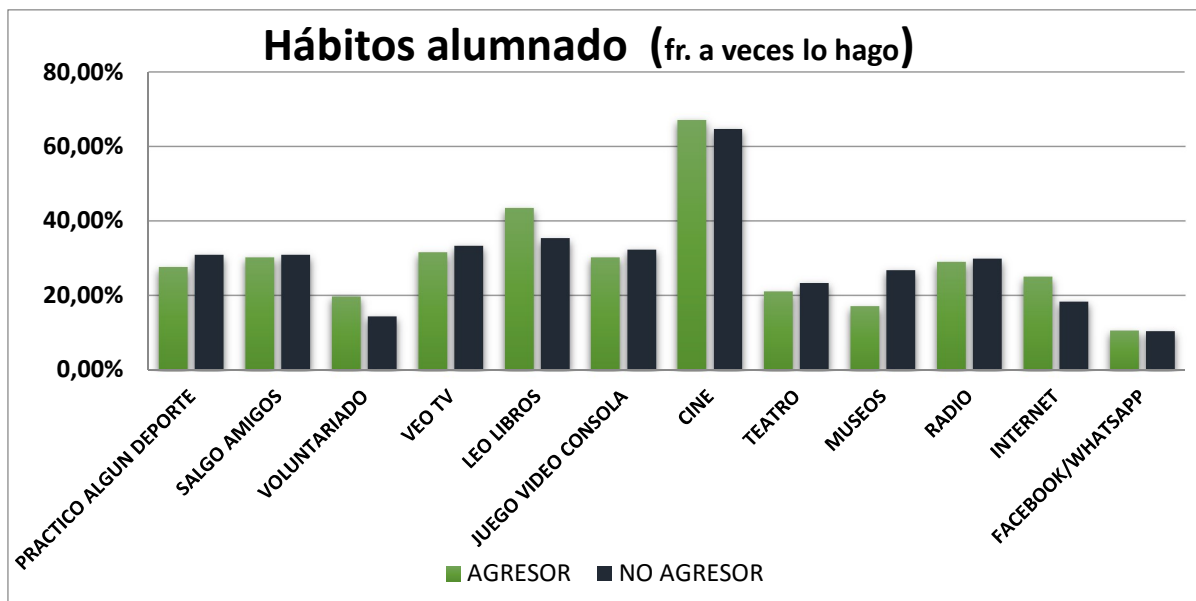


Gráfico 19. Hábitos de ocio y tiempo libre alumno agresor y no agresor.

Sin embargo, si nos situamos en la frecuencia a menudo, observamos que los hábitos son similares salvo el de lectura de libros; ahí los no agresores duplican en número a los alumnos agresores, por lo que se puede afirmar el efecto protector de la lectura frente a conductas de riesgo como la agresividad. Por otro lado, en esta frecuencia desciende el consumo de videojuegos, se eleva el de internet entre los no

²⁷ Al menos presentan dos comportamientos agresivos o más en cualquier frecuencia.

agresores y se mantiene en porcentajes similares el consumo de televisión que se convierte en el principal hábito de ocio.

Tabla 16. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a menudo).

FR. A MENUDO	PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIADO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/WHATSAPP
AGRESOR	26,32%	31,58%	3,95%	31,58%	10,53%	14,47%	15,79%	2,63%	3,95%	13,16%	27,63%	19,74%
NO AGRESOR	21,89%	33,33%	4,48%	31,34%	21,39%	12,94%	16,42%	2,99%	3,48%	15,92%	33,83%	17,91%

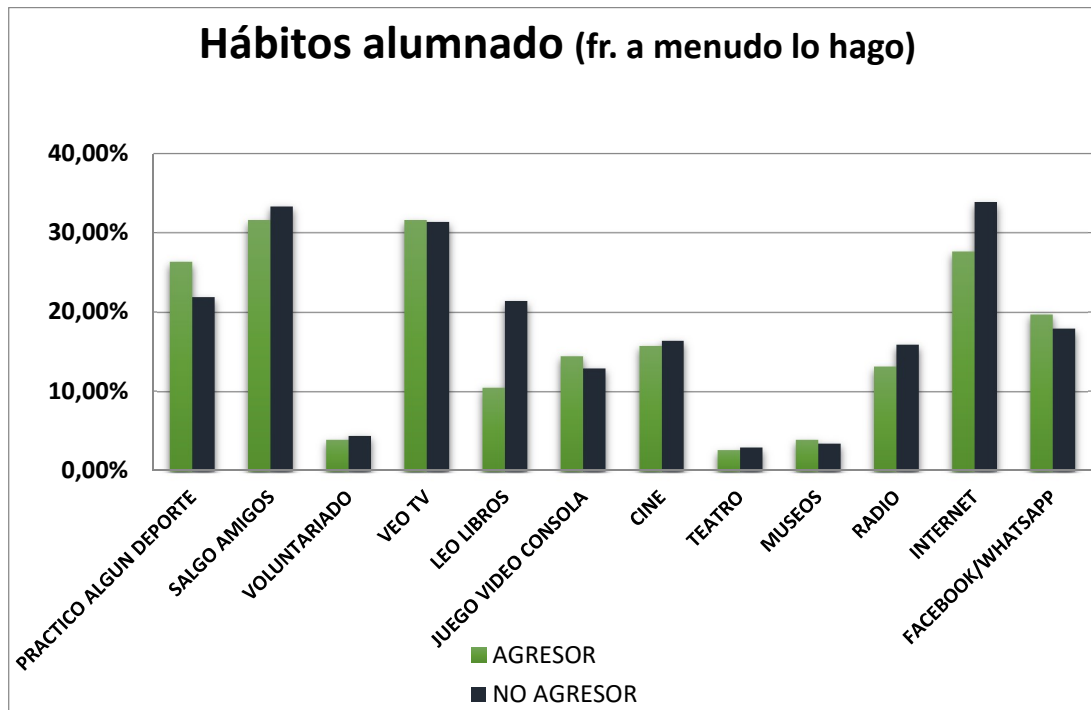


Gráfico 20. Hábitos de ocio y tiempo libre alumnado agresor y no agresor (frecuencia a menudo)

5.4. Factores físicos y de género.

Para una mayor aproximación a algunas de las características que configuran el perfil del sujeto víctima, nos basamos en las conclusiones llevadas a cabo por Cerezo en diversas investigaciones (2008, 2009) en las que predomina: sexo masculino, edad inferior a la de los agresores (siendo más acorde con la edad media del grupo-aula). Otros estudios destacan los factores biológicos: el acoso es más frecuente entre los varones (Armas, 2007; Cerezo, 2001; Olweus, 1993 y Ortega - Mora Merchan, 2000). Se ha dado por hecho la mayor fuerza física de los agresores, aunque también hay estudios que indican que no necesariamente hay que ser más fuerte para poder desarrollar

conductas de intimidación y agresión (West, 1990). Sin embargo, Stephenson y Smith (1989) encontraron algunas características físicas que podían convertirse en predictivas de futuras victimizaciones. Rasgos como obesidad, debilidad física o algún tipo de discapacidad e incluso color de piel. Pero no todas las investigaciones encuentran esta asociación (West, 1990, Olweus 1989, Junger 1990). También la edad parece a priori un factor determinante en la aparición-desaparición y formas de manifestación de los comportamientos agresivos²⁸. En principio, las estrategias físicas son más empleadas en alumnos pequeños mientras que las verbales e indirectas predominan en los mayores (Triades, 2000 y Ortega 2010). Smith (1991) confirma que el comportamiento agresivo declina con la edad, primero entre las chicas y después los chicos. Así los cursos superiores tienen menos incidencias que los inferiores. En esta línea Ortega (2010) afirma que los niños y niñas en edad escolar y durante los primeros años de adolescencia tienen mayor probabilidad de implicarse en problemas de malos tratos y abusos que los compañeros adolescentes más mayores.

Respecto al género, es un condicionante que ha estado siempre presente en la investigación sobre conducta agresiva en niños y adolescentes. Ortega (2010) comprueba que el género masculino tiene una implicación en problemas de maltrato y abusos entre compañeros, sobre todo, en maltrato directo; aunque esto se matiza cuando se analizan los diferentes tipos de maltrato, destacando el maltrato indirecto entre las chicas, por lo que afirma que el sexo no sólo influye en la mayor o menor implicación en problemas de malos tratos entre iguales, sino que también incide en el tipo de maltrato que se realiza o se sufre, siendo en los chicos más probable la utilización de las formas físicas y directas, y en las chicas las psicológicas. De tal forma que ser chico aumenta la probabilidad de implicarse en este tipo de fenómenos, sobre todo en sus formas directas, mientras que ser chica disminuye el riesgo general pero su incidencia es mayor en el maltrato indirecto. Owens, Shute y Slee (2000) encuentran en una investigación sobre chicas adolescentes, que estas emplean más formas indirectas de agresión tales como la exclusión social y esparcir falsos rumores. Borg (1998), sin embargo, descubre que las chicas expresan más piedad hacia las víctimas y que

²⁸ Véase capítulo 8.

aquellas que sufren agresión indirecta se muestran con comportamientos más autodestructivos que cuando sufren agresión directa.

En relación a los datos obtenidos sobre violencia y género en el estudio de campo en IES de Málaga capital (2015) respecto a la posición de agresor, en la frecuencia a veces, se confirma esta tendencia, pues son los chicos los que presentan mayores porcentajes de conductas violentas, destacando el insulto y el hablar mal sobre todos los demás.

Tabla 17. Comportamientos totales por sexo (frecuencia a veces).

FR. A VECES	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS
CHICO	38,3%	29,8%	28,4%	16,3%	15,6%	5,7%	4,3%	2,1%	6,4%	7,1%	0,7%	0,0%	0,0%
CHICA	26,1%	29,0%	17,4%	10,9%	15,2%	4,3%	0,7%	0,0%	0,7%	7,2%	0,0%	0,0%	0,0%

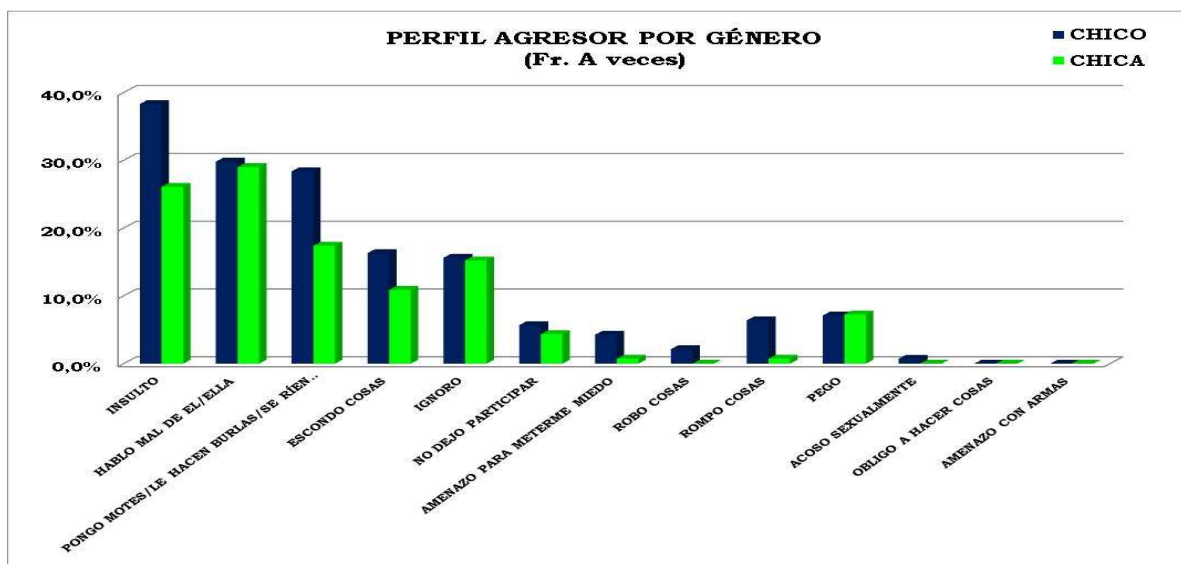


Gráfico 21. Perfil agresor ocasional por género

Los chicos son más proclives a ejercer comportamientos violentos tanto directos como indirectos. Sin embargo, parece muy llamativo el hecho que se hayan igualado los porcentajes de maltrato físico directo (pegar) entre chicos y chicas.

Situación de acoso

Los porcentajes totales descienden considerablemente conforme aumenta la frecuencia de las conductas. Tal y como se verá pormenorizadamente en el capítulo 8, las conductas de acoso desde la posición de agresor son casi inexistentes, y las que se dan no superan el 4% en ningún caso. Aquí destacan algunos porcentajes mayores de las chicas en determinados comportamientos, como son los de hablar mal y pegar.

Tabla 18. Comportamientos totales por sexo (frecuencia a menudo).

FR. A MENUDO	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS
CHICO	1,4%	1,4%	2,8%	2,8%	3,5%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
CHICA	0,7%	3,6%	2,2%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%

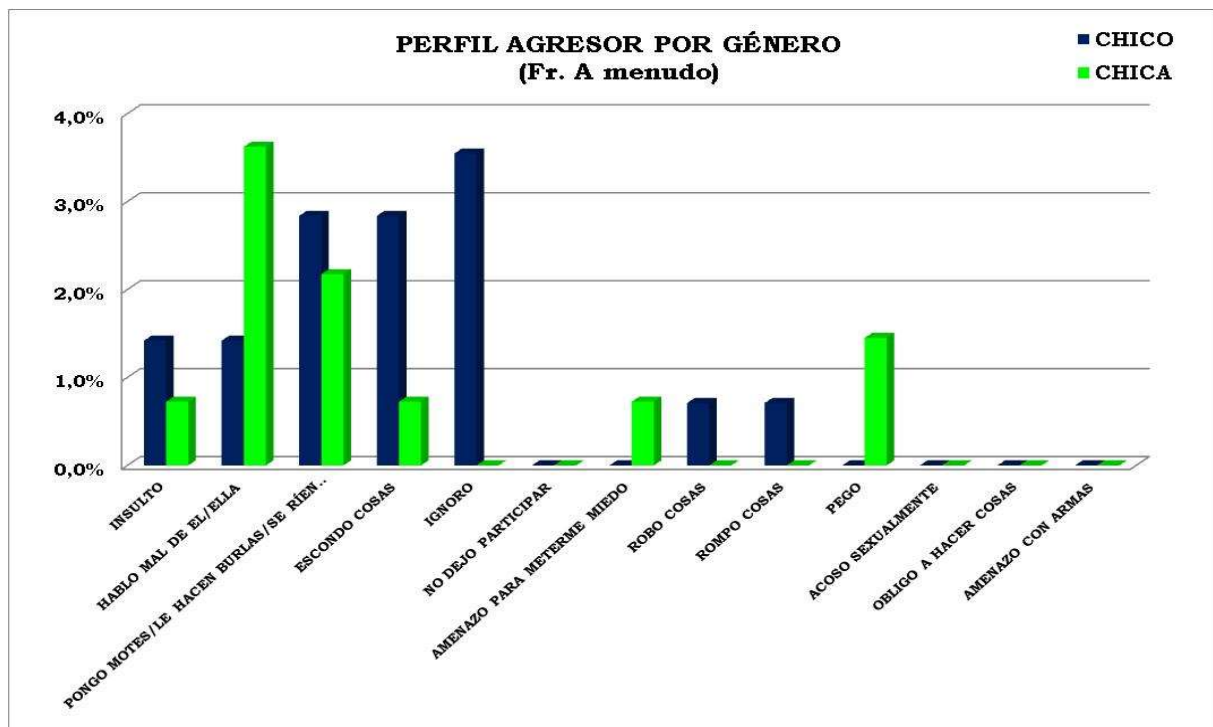


Gráfico 22. Perfil agresor habitual por género

Sin embargo, siguen siendo los chicos los que mayores actitudes de acoso desarrollan en general, aunque en porcentajes totales muy bajos.

Igualmente, estudiados los protocolos de acoso²⁹, se acentúa la tendencia mayor en actitudes de acoso entre los chicos que entre las chicas.

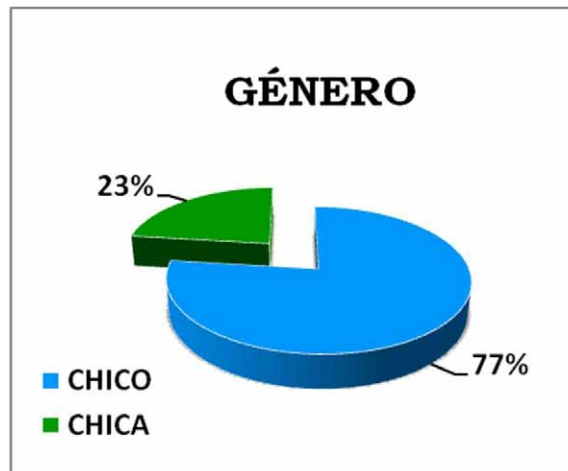


Gráfico 23. Sexo alumnado acosador

Posición de víctimas

Respecto a las víctimas, las chicas declaran serlo de situaciones indirectas de violencia como la exclusión social o comportamientos psicológicos negativos, como <<hablan mal de mí>>. Respecto de los comportamientos físico directos como <<me pegan>> prácticamente se igualan y en los indirectos como ser insultados-as

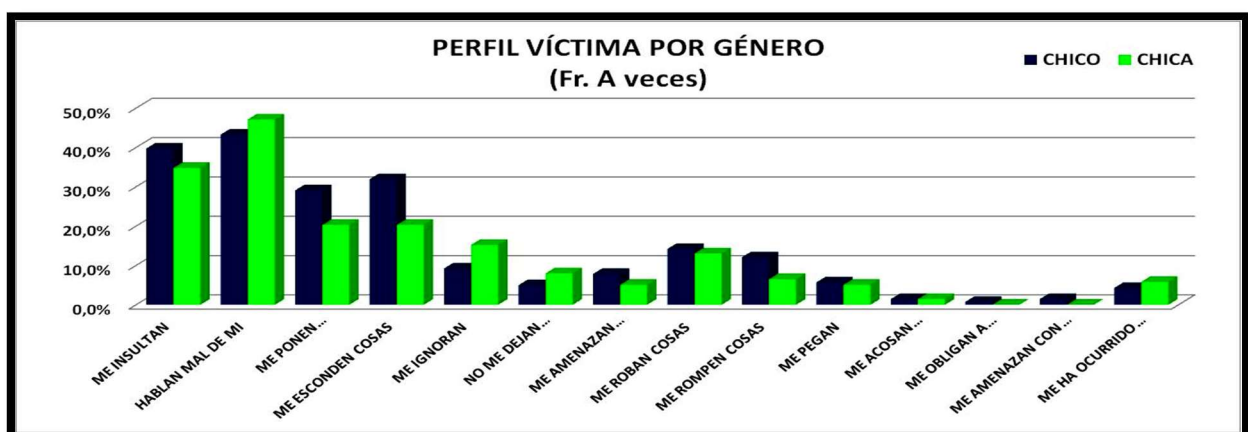


Gráfico 24. Víctimas ocasionales por sexo (frecuencia a veces).

²⁹ Ver capítulo 8.3.

CAPÍTULO 6. PERFIL PSICOLÓGICO DEL AGRESOR Y VÍCTIMA Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR.

Introducción

Detrás de todas y cada una de estas agresiones existe un niño/a o joven agresor/agresora y una víctima. En este sentido, Olweus (1978) entiende que entre agresor y víctima florece un esquema de dominio–sumisión donde agresor encuentra una actitud de prepotencia con tintes de “perverso hábito”, y la víctima una respuesta de impotencia. Ellos y ellas, como consecuencia del acoso, sufren abuso de poder, exclusión social, y malos tratos en general, llegando a sufrir verdadero pánico ante sus agresores. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas “relaciones” provoca una situación de grave afectación psicológica (Del Rey, 2001). Como reconoce Cerezo (2004), no todos los sujetos reaccionan de la misma manera ante las situaciones adversas, sino que esto depende de las circunstancias que la rodean. Pero sí sería importante destacar algunas dimensiones que se revelan diferenciadoras para cada uno de los sujetos implicados en la dinámica agresión–víctima.

6.1. Características psicológicas de los agresores..

Entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva en niños y adolescentes se han citado varias: egocentrismo (Serrano e Iborra, 2005; Serrano, 2010); síntomas psicopatológicos (Melero, 1993), neuroticismo (Cerezo, 2001), conductas antisociales (Batsche y Knoff 1994 y Piñuel y Oñate, 2006). Cerezo apunta, según diversas investigaciones (2008, 2009) los siguientes rasgos: alta tendencia al disimulo, retraídos, baja autoestima, escaso autocontrol y escasa ascendencia social, alto nivel en neuroticismo, ansiedad e introversión siendo ligeramente bajo en psicoticismo. Garaigordobil y Oñarreta (2010) consideran que los alumnos que toman parte en los actos de intimidación aparentan deleitarse al infligir dolor a los demás y demuestran tener poca empatía con sus víctimas, y a menudo tienen poco sentimiento de autocrítica pues achancan a las víctimas su provocación previa justificando así su

comportamiento. No obstante resulta llamativo el que los agresores presenten un nivel alto de autoestima (Cerezo y Esteban, 1992) o como mínimo manifiesten tener niveles medios de autoestima Parkhursts y Asher (1992).

Díaz- Aguado (2006) enumera una lista de características de los acosadores fruto de sus numerosas investigaciones:

- Los acosadores se identifican con el modelo social de dominio- sumisión.
- Falta de empatía y dificultad para ponerse en el lugar de los demás.
- Impulsividad, baja tolerancia a la frustración y escasas habilidades para resolver conflictos.
- Escasa capacidad de autocrítica y ausencia de culpabilidad.
- Dificultades para cumplir con las normas y malas relaciones con profesores.
- Búsqueda de protagonismo por ausencia de este en el pasado.
- Proceden con cierta frecuencia de familias con modelos de comportamientos violentos o permisivos.

Por tanto, y a modo de síntesis sobre otros tantos estudios, todos presentan características comunes que coinciden con lo ya expuesto por los citados autores. Así, estas características comunes serían: la impulsividad, la falta de empatía y el locus de control externo como particularidades importantes en el estudio del perfil psicológico del agresor.

a) Impulsividad: definida como una falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar. En la impulsividad predomina la baja tolerancia al estrés y la frustración, la falta de control de impulsos, y los comportamientos agresivos, que pueden poner en riesgo al individuo. Es considerada una de las características más predominantes en síndromes psicopatológicos como el trastorno de déficit atencional con/sin hiperactividad (TDAH) o el trastorno límite de personalidad (TLP) y que puede llegar en última instancia a ser asociado a actos delictivos. Esta característica está considerada por numerosos autores como uno de los principales predictores de la agresión entre iguales (Armas, 2007; Serrano e Iborra, 2005; Serrano, 2010). Farrington (2005) la considera clave para explicar la agresividad en niños de entre 8 y 10 años.

Smith (1989) y Olweus (1993) destacan que el agresor presenta un temperamento agresivo e impulsividad, falta de control de ira, que le llevan de forma impulsiva e imperiosa a dominar a los demás. También Díaz Aguado (2004) cree que los agresores se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás, carecen de tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir las normas.

Otros estudios:

Impulsividad y temperamento agresivo	
Elevada impulsividad	Smith (1989)
El agresor presenta temperamento agresivo, impulsividad y falta de control de la ira, necesitando imperiosamente dominar a la víctima	Olweus(1993)
Tienen un rasgo marcado de elevada impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás	Díaz-Aguado (2004)

b) Empatía:

Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Así lo define la RAE. Miller y Eisemberg (1988) encuentran relación entre empatía y agresividad: a menor empatía mayor agresividad. Olweus (1993) y Lowenstein (1994) coinciden en afirmar que los agresores tienen baja sensibilidad hacia los demás, bajo nivel de empatía, crueldad e insensibilidad hacia los problemas de los demás. Díaz Aguado (2004) destaca que los agresores sobresalen por sus bajos niveles de empatía.

Otros estudios:

Falta de empatía	
Existe una relación inversa entre empatía y la agresividad	Trianes (2000)
La escasa empatía predispone la aparición de la conducta agresiva	Garrido (2000)
Los agresores destacan por sus bajos niveles de empatía	Salmivalli (1999)

d) Locus de control externo:

El locus interno supone atribuir el éxito o el fracaso a causas internas o personales y el locus externo a causas relativas a la acción de otros o al azar.

De esta manera, varias investigaciones determinan que en los sujetos donde predominan un control interno muestran menos conductas agresivas que aquellos en los que predomina un control externo (Armas, 2007, Zainuddin y Taluja, 1990). Young (1992) examinó las percepciones sobre la agresión en estudiantes de universidad. Las concepciones negativas decrecían a medida que el locus interno se incrementaba.

6.2. Características psicológicas de las víctimas.

Se han sucedido muchos estudios desde la década de los ochenta del siglo pasado que han identificado las características de la víctima con un perfil psicológico determinado. Aunque sí sería importante indicar que existe un debate abierto, como señalan Garaigordobil y Oñarreta (2010) sobre si los rasgos que se identifican con cada uno de los perfiles son consecuencias o rasgos previos a la situación de victimización.

Díaz- Aguado (2006) distingue entre víctima pasiva y víctima activa. La primera se caracteriza por una situación de aislamiento social, por lo que cabe considerar su escasa asertividad, miedo, pasividad, inseguridad, ansiedad y baja autoestima. Dichas características pueden elevar el riesgo de victimización, aunque también reconoce que éstas puede ser la consecuencia del acoso recibido. Y la segunda se caracteriza también por su aislamiento social fruto de la elección de conductas poco adecuadas a la situación, llegando incluso a mostrarse hiperactivos o irritables, lo cual también acentúa las probabilidades de ser escogidas como víctimas.

Otros estudios:

Escasa asertividad	
Problemas de comunicación y escasa asertividad que se traduce en dejarse llevar con facilidad por las opiniones y demandas de los demás;	Díaz- Aguado (2006)
Las víctimas muestran bajos niveles de asertividad	Smith (1989)

Alto grado de timidez y aislamiento	
Se muestran tímidos e introvertidos	Olweus (1993), Cerezo (2001), Piñuel y Oñate (2005) y Sanmartín (2005).
No tienen amigos y sienten frecuentemente soledad	Smith (1989)
Baja autoestima	
Sentimientos de baja autoestima	Olweus (1993), Alasker (1993), Austin y Joseph (1996)
Ansiedad y depresión	
Problemas de ansiedad y depresión por el rechazo que sienten	Olweus (1993) y Parker y Ashler (1987)
Las víctimas obtienen altas puntuaciones en ansiedad y depresión	Cerezo (2001), Díaz- Aguado (2006)

6.3. Consecuencias del acoso escolar.

No cabe duda que la consecuencia más extrema del bullying es el suicidio o la muerte de la víctima, y precisamente esto fue lo que impulsó a Olweus a realizar la primera investigación en Noruega, a principios de los setenta del pasado siglo. Las consecuencias, aunque no sean normalmente tan dramáticas, sí afectan a la salud y el bienestar de la persona, tanto para acosadores como víctimas, e incluso testigos y profesores. Un efecto asociado al fenómeno es que no solo afecta al agresor-victima sino a toda la comunidad educativa (Salmivalli, 2010), dañando a todas las personas que conviven con alguno de ellos. Son numerosos los autores e investigadores que han encontrado secuelas tanto en víctimas - agresores, testigos e incluso profesores.

Para la víctima

Los niños o niñas y los jóvenes que son intimidados, experimentan un sufrimiento real que puede interferir en su desarrollo social y emocional, al igual que a su rendimiento escolar. Algunas incluso han intentado suicidarse antes de tener que continuar tolerando tal persecución y castigo. Para Trianes (2000) la duración del daño

infligido es un aspecto definitorio que diferencia el comportamiento bullying de otros comportamientos violentos. Olweus (1993) observó claramente que los adolescentes que habían sido victimizados mostraban gran probabilidad de sufrir depresión y baja autoestima al alcanzar la madurez. Al tratarse de experiencias traumáticas, los efectos de la victimización son duraderos y provocan daño moral, físico y psicológico (Ortega, 2000). Entre los síntomas característicos Fernández (1998) encuentra: altos niveles de ansiedad que pueden dar lugar a ataques de ansiedad, infelicidad; trastornos en el comportamiento social como timidez; fobias y miedos a la escuela; absentismo escolar o fugas; dolor de estómago y/o de cabeza; pesadillas, etc. Díaz -Aguado (2004) evidencia en la víctima el miedo y rechazo a la escuela, bajo rendimiento, baja autoestima. Esta situación para Armas (2007) puede afectar a su capacidad de concentración y aprendizaje en general (bajo rendimiento académico y fracaso escolar) y al tener cada vez menos interacción con el grupo de iguales, puede incurrir en el aislamiento o rechazo social. Garaigordobil y Oñederra (2010) en el mismo sentido: rechazo a la escuela; sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad; introversión; baja popularidad o nula; baja autoestima, carencia de asertividad; baja inteligencia emocional; sentimientos de culpabilidad; alteraciones de la conducta y conductas de evitación.

Para el agresor

En el sujeto agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su posición de poder, como establece Cerezo (2004). Ello le acarrea una disminución de empatía y comprensión moral, con graves consecuencias para establecer en el futuro relaciones sociales normalizadas. El sujeto agresor busca la complicidad de los otros y consigue la tolerancia de sus acciones mediante la minimización de la intencionalidad de herir a los víctimas. Por tanto, el agresor se socializa con una conciencia de trasgresión que afecta gravemente a su desarrollo socio personal; es decir, considera que las normas están para incumplirlas y que eso le puede proporcionar un cierto prestigio social (Méndez, 2012). De este modo, se ve afectada su autoimagen deteriorándose su desarrollo moral (Ortega, 2000).

Entre los efectos a medio y largo plazo en el agresor, Cerezo, 1998; Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2009) han destacado los siguientes: bajo rendimiento académico

y fracaso escolar; rechazo a la escuela; inadaptación escolar, por lo que es posible que no sigan el ritmo de aprendizaje del grupo; han repetido curso alguna vez presentan dificultades en el cumplimiento de las normas establecidas; relaciones sociales negativas; nula capacidad de autocrítica; falta de empatía, falta de sentimiento de culpabilidad; crueldad e insensibilidad.

Para los testigos

Las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella, pueden desarrollar, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en el agresor y víctima: miedo, reducción de la empatía, baja autoestima, etc. (Cerezo, 2004). Los sujetos espectadores o neutros aprenden que la vida social funciona con la “ley del más fuerte” lo cual puede ser muy peligroso, sobre todo en un periodo en el que se está construyendo la personalidad (Ortega, 2000).

Garaigordobil y Oñederra (2010) destacan en varias investigaciones las siguientes consecuencias: miedo; sumisión; pérdida de empatía; de sensibilidad ante el dolor del prójimo; insolidaridad, interiorización de conductas antisociales y delictivas como modo de conseguir objetivos, sentimientos de culpabilidad y persistencia de síntomas a largo plazo y en la edad adulta.

Para los profesores

Los estudios de Melero (1993) ofrecen de modo descriptivo una visión de la problemática desde el punto de vista del profesorado, ya que el 57.5% se sienten afectados por la problemática *bullying*. Del mismo modo, Martínez (2011) resalta que el desinterés y la conducta inadecuada de los alumnos han resultado ser factores de estrés en el profesorado (51%). Estima que una relación profesor-alumno en la cual predomina una dinámica disfuncional provoca niveles altos de estrés en el docente (48.8%).

CAPÍTULO 7. ESTUDIOS INTERNACIONALES Y NACIONALES.

Introducción

El interés y la preocupación social por lo que ocurre con los estudiantes en los centros educativos va en aumento en los últimos años. Nos preceden años en los que se han realizado múltiples estudios sobre la violencia escolar, tanto en nuestro país como a nivel internacional y se puede afirmar sin riesgo de error que la prevalencia del maltrato entre iguales es un fenómeno general que se da en todos los países donde se ha estudiado. Se puede aseverar que la violencia y el acoso escolar adquieren tintes de realidad en muchas ocasiones. Pero lo cierto es que se constata una falta de homogeneidad en los métodos, tipo de acoso, muestrarios, cuestionarios, instrumentos de evaluación que hacen difícil sacar conclusiones definitivas, cuando se comparan estudios. Los antecedentes de la cuestión están en países de nuestro entorno, donde como ya hemos comentado, comenzaron los estudios para investigar estos hechos. Las primeras investigaciones se llevaron a cabo a principio de los setenta en los EEUU. Después fueron en Gran Bretaña y los países nórdicos.

Es una realidad que la investigación sobre el maltrato ha tomado direcciones diferentes. Por ejemplo, se han llevado a cabo estudios retrospectivos con cuestionarios que indagan en adultos sus experiencias escolares del pasado y que han contribuido en gran medida a determinar las consecuencias que tiene o puede tener, a largo plazo, el maltrato entre iguales que se produce en el contexto educativo formal (Hugh-Jones y Smith, 1999, Van der Meulen, 2005). Otros trabajos se han centrado en estudiar, mediante procedimientos cualitativos, el significado que puede tener el fenómeno en distintas edades (Del Barrio, Almeida, Gutiérrez, Van der Meulen, 2002).

A continuación se muestran los estudios más significativos acompañados de tablas cronológicas a modo de esquema donde se resumen los más importantes.

7.1. Estudios en el extranjero.

Fue Olweus (1973) el precursor del estudio de esta materia en los países escandinavos. En su primer estudio concluyó que aproximadamente el 5% de los varones preadolescentes suecos sufrían maltrato grave y también alrededor del mismo porcentaje ejercían el maltrato de forma persistente. Se llevó a cabo con una muestra de 900 sujetos. Olweus ha realizado otros tres grandes estudios (Olweus, 1999). En los estudios transversales realizados en **Noruega y Suecia** se utilizó su cuestionario "Abusón/Víctima". Los resultados fueron los siguientes: un 15% de alumnos participaban en las acciones intimidatorias bien como víctimas, bien como agresores. El 9% eran víctimas, el 7% agresores, y el 1,6 % habían participado como agresores y como víctimas. Un 5 % de los alumnos estaban involucrados en el maltrato más grave (victimización dura o intensa), cuya frecuencia era de un acto de maltrato una vez a la semana. Los porcentajes de alumnos que decían ser víctimas decrecían tanto en chicos como en chicas a medida que aumentaba tanto la edad como el curso. Los más jóvenes y más débiles eran los más vulnerables a la victimización. El género del agresor y de la víctima solía ser masculino. Se daban menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores.

El Cuestionario "Abusón/Víctima" fue traducido y estandarizado para ser utilizado en otros países y así sirvió como instrumento de medida para comparar la incidencia del maltrato entre iguales, por ejemplo, en Suecia, Finlandia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Holanda, Irlanda, España y Australia.

En **EE.UU** se han registrado en diversos estudios tasas superiores al 15% de incidencia (Hoover, Oliver y Hazler, 1992). Stop TheViolence (1994) estimaba que el 25% de los alumnos han sido amenazados con violencia.

En **Gran Bretaña**, se inician diversos estudios sobre la violencia escolar al final de la década de los ochenta. El más importante se llevó a cabo en el área de Sheffield, utilizando el cuestionario de Olweus adaptado. La investigación fue dirigida por Smith (1993). Los resultados más importantes obtenidos en la muestra de educación fueron los siguientes: por lo que se refiere a las víctimas, el 10% de alumnos manifestaban

haber sido agredidos de vez en cuando, y el 4%, una vez a la semana. Por lo que se refiere a los agresores, el 6% de los estudiantes manifestaron haber agredido algunas veces, y el 1%, una vez a la semana.

En **Escocia**, Mellor (1990) constata que el 3% de los escolares manifestó ser maltratado al menos una vez por semana, mientras que el 6% afirmaba haberlo sido «a veces o con una frecuencia mayor». El 4% manifestó que había agredido a otros «a veces o con una frecuencia mayor». Un 2% manifestó hacerlo una vez por semana. No aparecen diferencias en el número de víctimas entre chicos y chicas a los 12-13 años. La mitad de los chicos y un tercio de las chicas admitían haber maltratado a otro compañero en algún momento. La diferencia entre chicos y chicas maltratadoras se marcaba, sobre todo, a los 15 años donde un 12% de chicos manifestaban que recientemente lo habían hecho y un 5 por 100 manifestaba que lo hacía todos los días. Se encontraron grandes diferencias de incidencia de unas escuelas a otras: las cifras oscilaban desde un 2,4 % de adolescentes que habían agredido a otro «a veces o con una frecuencia mayor» en una escuela, hasta un 15,4% de agresores en otra escuela.

En **Holanda**, Junger (1990) constata un 6% de víctimas de agresiones físicas y un 7% de agresiones verbales.

En **Irlanda**, O Moore (1989) encuentra que un 8% de alumnos se sentían víctimas frecuentemente de comportamientos hostiles y un 2,5% reconoce ser agresores frecuentes. También Byrne constata que en secundaria el 2% de los alumnos se declaran víctimas.

Bélgica arroja datos cercanos al 18% de alumnos que sufren ataques de naturaleza moderada y el 2.6% de gravedad, y en cuanto a los agresores el 12% actúa de forma regular, según demuestran Vandermissen y Thys (1993).

En **Alemania** el 11.7% se consideraba víctima de agresiones verbales y el 5.7% de agresiones física. Por el lado de los agresores, el 11% lo hacían de forma verbal y el 6.5% de forma física (Losel, Averbeck y Bliesener 1997).

En **Italia**, el 28% de los alumnos declaraban haber sufrido algún tipo de maltrato con la frecuencia a veces o más, en los últimos 3 meses (Fonzi et al. 1999).

En **Grecia**, Kalliotis (2000), refleja que las conductas violentas oscilaban entre un 12% de los alumnos que reconocen que intentan pegar, hasta un 8% que reconocen robar y pedir dinero bajo amenazas.

A continuación se expone un cuadro cronológico a modo resumen de los estudios más significativos a nivel internacional:

Tabla 19 Cronológica de estudios

Año	Autor/es	Lugar	Alumnado/edad	Prevalencia agresión/victimización
1973	Olweus	Gran Estocolmo	900 estudiantes (12-15 años)	10% agresores 10% víctimas
1983	Olweus	Noruega	130000 estudiantes (7-16 años)	7% agresores 9% víctimas 5% acciones de maltrato más grave.
1988	Perry, Kusel & Perry	Estados Unidos	165 estudiantes (13-15 años) EE.UU.	10% víctimas
1989	Basalisco	Italia	500 estudiantes (6 y 11 años)	20% percibían problemas en sus vidas. 4% problemas de malos tratos con compañeros.
1990	Mellor	Escocia	942 estudiantes (12-16 años)	3% víctimas ; 2% agresores (una vez a la semana)
1991	Rigby & Slee,	Australia	685 estudiantes (6-16 años)	10-15% víctimas
1992	Boulton & Underwood	Reino Unido	296 estudiantes (8-12 años)	6% víctimas 4% agresores
1993	Freitag & Hurrelmann	Alemania	973 estudiantes (12- 16 años)	16% víctimas 6% agresores
1994	Byrne	Dublín	1302 estudiantes: 726 primaria y 576 secundaria	5.14% víctimas 5.37% agresores

1999	Almeida	Portugal (Braga)	2846 estudiantes (6-9 años) 3341 estudiantes (10-11 años)	21.9% víctimas (6-9 años) y 15.4% (10-11 años)
1999	Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino y Costabile	Italia (Florenzia y Cosenza)	1379 estudiantes (8-14 años)	41% víctimas en Primaria y 28% en Secundaria a veces o con una frecuencia mayor en los últimos 3 meses
1999	Morita, Soeda, Soeda & Taki	Japón	9436 estudiantes de educación primaria y secundaria (6-18 años)	21.9% víctimas en primaria, 13.2% en Secundaria y 3.9% en post-obligatoria. 25.5% agresores en Primaria, 20.3% en Secundaria y 6.1% en post-obligatoria
2000	Smith & Shu	Reino Unido	3668 estudiantes (12-16 años)	2.9% agresores 12.2% víctimas
2004	Craig y Harel (OMS Europa: estudio HBSC)	Europa	157500 estudiantes (11-15 años).	10% agresores 11% víctimas
2005	Abramovay	Brasil	10069 estudiantes	4.8% víctima de agresiones físicas, 32.8% robos
2008	Castro	Argentina	6000 estudiantes (10-18 años)	11% víctima de acoso indirecto 6% agresor continuado

7.2. Estudios en España.

En España, el primer estudio a nivel nacional fue por encargo del Defensor del Pueblo (1999) en el que se evaluaron las ya mencionadas 13 conductas de maltrato. Los resultados acreditaban que la violencia escolar se daba en todos los centros encuestados, donde las más frecuentes eran insultos (36%), seguidas de exclusión social

(12,8%), contra la propiedad (11.1%), amenazas (9.7%), agresiones físicas directas (4,8%), acoso sexual (2%), chantaje (0.8%) y amenazas con armas (0.6%).

De las investigaciones a partir del año 2000, podemos destacar la realizada por Rey, Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) con una muestra de 11037 estudiantes, entre 12 y 16 años, de toda España, en la cual pudieron comprobar que los datos apuntaban a que existía un maltrato oculto entre los alumnos en forma de críticas e insultos mayoritariamente.

Serrano e Iborra (2005), concluye que las agresiones escolares no se dan por igual en todos los centros. Mientras en los privados el 14,6% de los alumnos declara agredir a sus compañeros, estas agresiones descienden al 7,5% de los alumnos de los centros públicos y al 6,3% de los concertados; donde el 70% agrede “porque me provocan”, el 23% “porque la víctima se lo merece”, el 18% “como respuesta a una agresión” y el 8% “porque el agredido me cae mal”.

Los investigadores Piñuel y Oñate (2006), muestran los comportamientos de acoso escolar más frecuentes, desde el punto de vista del alumnado como agresor: llamarle por motes 13,90%; no hablarle 10,40%; reírse de él cuando se equivoca 9,30%; insultarle 8,70%; acusarle de cosas que no ha dicho o hecho 7,50%; contar mentiras acerca de él 6,30%; meterse con él por su forma de ser 6,00%; burlarse de su apariencia física 5,80%; no dejarle jugar con el grupo 5,40% ;hacer gestos de burla o desprecio hacia él 5,10%, chillarle o gritarle 5,00% ; criticarle por todo lo que hace 4,40%; imitarle para burlarse 4,30%; odiarle sin razón 4,20%; cambiar el significado de lo que dice 4,00%; pegarle collejas, puñetazos, patadas 4,00% ; no dejarle hablar 3,90% esconderle las cosas 3,90%; ponerle en ridículo ante los demás 3,90%; tenerle manía 3,70%; meterse con él para hacerle llorar 3,52%; decir a otros que no estén con él o que no le hablen 3,60%; meterse con él por su forma de hablar 3,30%;meterse con él por ser diferente 3,20% y robar sus cosas 3,20%.

Nuevamente el EDP-U (2007) realizó un nuevo estudio con las mismas características que el anterior para comparar datos y comprobar la evolución de las conductas agresivas. Se evidencia una disminución de la prevalencia de algunas conductas de violencia desde el punto de vista de la víctima. Así: me insultan (baja del

39,1 % al 27,1%), me ponen motes ofensivos (de 37,7% a 26,7%), me ignoran (de 15,1% a 10,5%), me esconden cosas (de 22 % a 16%), me amenazan para meter miedo (de 9.8% a 6.4%) y me acosan sexualmente (del 2% a 0,9%). En el resto de conductas no hay diferencias significativas. Respecto del agresor, también se refleja una reducción de los porcentajes de incidencia de determinados comportamientos. En concreto: le ignoro (de 38,8% a 32,7 %), no le dejo participar (del 13,9 % a 10,6%), le insulto (de 45,9% a 32,4%), le pongo motes (del 38% al 29%), le pego (de 7,3% a 5,3%) y le amenazo (de 7,4% a 4,3%).

Tabla 20 Cronológica por estudios

Año	Autor/es	Lugar	Alumnado/edad	Prevalencia agresión/victimización
1989	Vieira, Fernández y Quevedo	España (Madrid)	1200 estudiantes (8-12 años)	17.2% víctimas (3.1% muchas veces) 17.3% agresores (4.7% muchas veces)
1992	Cerezo y Esteban	España (Murcia)	317 estudiantes (10-16 años)	5.4% víctimas 11.4% agresores
2000	(Defensor del Pueblo)	España	3000 estudiantes (12-16 años)	Víctimas: 36.9% acoso verbal, 11.1% contra la propiedad, 9.7% amenazas, 4.8% agresiones físicas.
2004	Díaz-Aguado, Martínez y Martín	España (Fuenlabrada Getafe y Móstoles)	826 estudiantes (13-11 años)	8% víctimas de motes, insultos, no dejar participar o de esconder cosas (7%), hablar mal (5.3%), exclusión (3.8%), robo (2.8%), pegar (1.8%). 13% agresores de tipo verbal, ignorar (12.4%), rechazar a otro o esconder cosas (8%), amenazar o pegar (4%), robar (2.5%).
2005	Piñuel y Oñate	España	24990 estudiantes (6-18 años)	20.9% víctimas de hostigamiento, 14.2% intimidación, 9.1% amenazas, 17.4% coacciones, 16% exclusión, 29.3% bloqueo, 19.9% manipulación y 13% agresiones.

2005	Serrano e Iborra (Centro Reina Sofía)	España	800 estudiantes (12-16 años)	7.6% agresores 2.5 % víctimas
2006	Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid	España (CA Madrid)	4460 estudiantes (10-15 años)	13% víctimas de agresión verbal, contra la propiedad (7.7%), exclusión social (6.6%). 10.7% agresores que habla mal, exclusión social (9%), robar o romper objetos (1.3%).
2006	Oñate y Piñuel (Estudio Cisneros X)	España	24990 estudiantes (7-17 años)	23.2 % tasa acoso escolar total
2007	Defensor del Pueblo	España	3000 estudiantes (12-16 años)	27% alumnos víctimas de insultos. 26% víctimas de motes ofensivos. 3.9% la agresión física directa es sufrida "a veces", el 0.5% sufre esta agresión física "en muchos casos".
2008	Observatorio Estatal de Convivencia Escolar	España	23100 estudiantes (12-16 años)	2.8% agresores 3.8% víctimas

De las investigaciones realizadas en España, podemos concluir que los estudios realizados han permitido no solo conocer los niveles de incidencia, formas de agresión y frecuencia de las mismas, sino que han permitido avanzar en el conocimiento de la problemática *bullying*, así como en la elaboración de instrumentos de medida de la agresividad entre escolares como el "Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales" (Ortega, Mora- Merchán y Mora, 1995).

Andalucía

El Consejo Escolar de Andalucía (2006) constata que el 27 % considera que la intimidación ocurre a veces y frecuente el 13%.

A continuación, se expone a modo resumen los estudios más significativos en el ámbito andaluz:

Tabla 21 Cronológica por estudios

Año	Autor/es	Lugar	Alumnado/ edad	Prevalencia agresión/victimización
1992	Ortega	España (Sevilla)	859 estudiantes (11-14 años) (14-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> • 22% agresores y 26% víctimas de 11 a 14 años • 10% agresores y 5% víctimas de 14 a 16 años
1994	Ortega	España (Sevilla)	575 estudiantes (14-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> • 5% de víctimas (muy frecuente) • 10% de agresores
1997	Ortega Proyecto SAVE	España (Sevilla)	4914 estudiantes (9-18 años)	<ul style="list-style-type: none"> • 5.6%-8.8% víctimas
2003	Mora- Merchán	España (Sevilla)	4914 estudiantes (9-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> • 11% implicados en conductas de acoso de forma severa
2006	Consejo Escolar de Andalucía	España (Andalucía)	895 estudiantes (12-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> • 27% intimidación ocurre a veces y el 13% que ocurre con frecuencia; 26.9% agresiones esporádicamente y 7.2% de forma frecuente; 30.6% exclusión social ocasionalmente y 13% frecuentemente; 31% agresiones verbales ocasionales y 43.6%

CAPÍTULO 8. SITUACIÓN ACTUAL DE LA VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN I.E.S DE MÁLAGA CAPITAL Y EVOLUCIÓN 2007-2015.

Introducción

La necesidad de determinar el alcance y las características del fenómeno del maltrato entre iguales en el nivel de la escolarización secundaria en algunos IES de Málaga capital, exige una investigación profunda y compleja, que nos identifique con la máxima certeza posible la visualización de ese objetivo. Ésta ha pivotado en una serie de instrumentos de obtención de información como son el estudio de campo, el análisis de casos concretos y la entrevista personal. Hemos realizado a dos estudios de campo en Institutos de Educación Secundaria (IES) de Málaga capital, separados por un periodo temporal de 8 años (2007-2015), para comprobar la incidencia real de la violencia y el bullying en este ámbito docente, observar su evolución, verificar la prevalencia del ciberbullying en la actualidad, y comprobar cómo influyen determinados factores en la aparición de estas conductas, como pueden ser la familia, el entorno socioeconómico, el tipo de ocio practicado o las dificultades académicas.

Para obtener una primera aproximación al grado de incidencia del maltrato entre iguales en sus diferentes modalidades, la investigación se ha realizado sobre alumnos de educación secundaria procedentes de una muestra representativa de centros de titularidad pública de la capital. La elección de la citada etapa educativa queda justificada por ser en secundaria cuando se registra una mayor frecuencia de casos en estudios anteriores de otros países o en los estudios realizados en el nuestro. Por otro lado, según esos estudios, en el tramo de edad en que se cursan las citadas enseñanzas es en el que se producen los casos graves de maltrato.

A continuación, en primer lugar se especifica el objetivo de los distintos estudios; en segundo lugar se expone la metodología utilizada para su desarrollo, muestra, procedimiento e instrumentos de evaluación, y por último se elevan los resultados que se desprenden según lo estudiado.

8.1. Objetivo del estudio de campo.

El objetivo general del estudio ha consistido en determinar la incidencia real, y características y factores que intervienen en la aparición del fenómeno bullying y violencia ocasional, en distintos IES de Málaga, así como su evolución en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2006/07 y 2014/15. Todo ello dentro del contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en Málaga capital, concretado en los siguientes objetivos:

1. Determinar del grado de incidencia actual de las diferentes modalidades de maltrato entre iguales y su evolución desde 2007 hasta 2015, desde el prisma del agresor, víctima y testigo.
2. Observar el grado de prevalencia del ciberbullying y su incidencia por género y curso.
3. Describir las estrategias de comunicación de quienes lo sufren y la incidencia de las bandas o grupos en el desarrollo de conductas agresivas.
4. Determinar la prevalencia de la violencia y acoso escolar por niveles educativos.
5. Estudiar la relevancia del contexto familiar y del entorno socioeconómico como favorecedores o protectores en la aparición y desarrollo de la problemática bullying.
6. Comprobar la relación entre los hábitos de ocio del alumnado y sus dificultades académicas y la aparición y desarrollo de conductas violentas o de bullying.

8.2. Método del estudio de campo.

Se describen a continuación los detalles metodológicos del estudio realizado.

8.2.1. Muestra.

Se han realizado dos muestras aleatorias estratificadas, entre alumnos desde 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, matriculados en distintos Institutos de Educación Secundaria de titularidad pública de Málaga capital, ubicados en distintas

zonas de la capital, procurando cubrir lo mejor posible la diversidad socioeconómica y cultural de la capital, al ser zonas que concentran a la mayoría de la población de ésta.

Centros y zonas seleccionadas:

- Centro A: zona distrito Noroeste
- Centro B: zona distrito Oeste
- Centro C: zona distrito Centro
- Centro D: zona distrito Oeste
- Centro E: zona distrito Centro

La primera muestra se realizó en 2007, sobre 406 estudiantes de ESO pertenecientes a los 5 centros reseñados, sobre una población total de 3300 alumnos, representando el 8,12% de la misma. La segunda muestra realizada en 2015, se llevó a cabo sobre 279 alumnos y cuatro de los cinco centros referenciados (el centro E no participó de esta muestra), sobre una población de 2750 alumnos, representando el 9,98 % de la misma, con un error muestral del 5.56% a un nivel de confianza del 95%.

Los grupos escogidos para la muestra, en cada centro, fueron el resultado de un criterio aleatorio al azar, asignando por sorteo una letra para cada nivel, desde 1º hasta 4º, de forma que la letra A quedó emparejada con 2º, la letra B con 3º, la letra C con 1º y la letra D con 4º de la ESO. La incidencia se evaluó en una escala de frecuencia medida según la percepción del alumno. Con los datos obtenidos se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes tanto de la primera muestra (N=406) como de la segunda muestra (N=279), de forma global y de forma desagregada por sexos (varones, mujeres) y por cursos.

8.2.2. Instrumentos de evaluación y procedimiento empleado.

Para la recogida de datos realizada durante el primer estudio de campo, se administró un cuestionario adaptado basándose en "El maltrato entre iguales", utilizado en diferentes estudios nacionales como en el que realizó la oficina del Defensor del Pueblo- UNICEF (2007), a su vez inspirado en el cuestionario "Víctima/ Abusón" creado por Olweus (1991). Éste contenía preguntas acerca de conductas de maltrato muy específicas que, posteriormente, podían agruparse en distintas categorías: verbal, físico, de exclusión social, amenazas y acoso sexual (véase anexo VII). Con este instrumento de recogida de información, que preguntaba de forma concreta sobre las diversas formas en que se produce el acoso escolar, se pretendía obtener resultados más precisos que los hallados cuando se utilizan cuestionarios con preguntas generales.

Está organizado en bloques, en cada uno de los cuales se recaba información entre otros, sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en el centro, visto como espectador, víctima o agresor: tipos de maltrato y frecuencia (a veces, a menudo y siempre).
- c) Características del agresor, víctima o testigo: sexo, curso o si es repetidor.
- d) Personas a quienes se comunica el hecho.
- e) Incidencia según los grupos, participación de bandas.

Tras ese primer estudio, se reformularon los objetivos, con la intención de comprobar la prevalencia del ciberbullying en la actualidad y observar la relación entre el contexto familiar, el entorno socioeconómico o variables como las dificultades académicas o hábitos de ocio en la incidencia y desarrollo de este fenómeno.

Estudio Piloto

Para ello fue preciso realizar en el año 2013 un estudio piloto, seleccionando para ello al IES Antonio Gala (Alhaurín el Grande), de titularidad pública, centro ajeno a los que participarían en el muestreo definitivo. Ello nos permitió llevar a cabo un análisis y una revisión sobre los instrumentos de evaluación a utilizar, a fin de ajustar en el 2º

estudio, el más propicio acorde con los objetivos reformulados. Fruto de este proceso de análisis y valoración, sometido a validación por jueces externos, profesores y tutores del centro quienes confirmaron y en su caso propusieron mejoras hasta conseguir el definitivo (ver anexo VI). Dado que al cuestionario inicial se le incorporaron items, se adaptó y actualizó para el segundo estudio de campo, se procedió a valorar su consistencia interna. Esta adaptación obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,910, lo que permite afirmar que la prueba tiene una buena consistencia interna. Al analizar estadísticamente ítem por ítem se aprecia que no resulta pertinente eliminar ningún ítem ya que la confiabilidad del instrumento no mejora sustancialmente si se elimina algún ítem. El cuestionario resultante, fue pasado a 80 alumnos de este centro, de una población de 790 alumnos, lo que alcanzó un 9,87% de representatividad.

El procedimiento utilizado consistió en la personación en las aulas seleccionadas, solicitando a los estudiantes la cumplimentación del cuestionario, que incluía una pequeña introducción con el fin de acotar el tema de la violencia entre iguales por abuso de poder y evitar la referencia a otros casos de violencia. Se puso el acento en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el contenido del cuestionario, advirtiendo a los alumnos que posteriormente se usaría en otros centros y se quería tener la certeza de que fuese comprensible para chicos y chicas de muy distintos lugares.

Procedimiento de los estudios de campo

En ambos estudios (2007-2015) se procedió de similar manera: en una primera fase se seleccionaron de los centros de enseñanza de secundaria participantes de manera representativa, tal y como se ha expuesto. En un primer momento, se contactó con los centros educativos seleccionados realizándose una entrevista con los directores y/o jefes de estudio (sólo un director nos atendió personalmente, el resto fueron jefas y jefes de estudio) de los centros educativos con la finalidad de exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar su permiso y promover su colaboración. Una vez obtenido el consentimiento, se comenzó con la fase de recogida de información.

La segunda fase, corresponde a la administración de los instrumentos de evaluación. Se llevó a cabo una instrucción previa, por nuestra parte, a los jefes de estudio para que la transmitiesen a los profesores- tutores que iban a colaborar en el reparto del instrumento de evaluación, de manera que se siguiesen las mismas pautas y directrices establecidas para todos ellos. Fue preciso que los centros educativos participantes, dedicaran una sesión o parte de ella, al menos de 20 minutos, preferentemente en horario de tutorías, para cada grupo-aula participante. Cada centro educativo confeccionó el calendario de trabajo dentro de unos plazos que osciló en dos meses desde que se aportó el material de la evaluación hasta su recogida. En las sesiones de aplicación de los instrumentos de evaluación, en presencia de un profesor/tutor, los estudiantes fueron informados de la confidencialidad y anonimato de los datos así como de los objetivos de la investigación y las normas de cumplimentación del cuestionario. Una vez que los estudiantes finalizaban sus respuestas, se procedía a la recogida de los cuestionarios, siguiendo las medidas de confidencialidad establecidas en las instrucciones generales.

La incidencia se evaluó en una escala de frecuencia medida según la percepción del alumno. Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que percibe, expresado en una frecuencia de repetición de dichos episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo, utilizando cuatro categorías de respuestas para estimar la intensidad de la conducta: «nunca», «a veces», «a menudo» y «siempre».

La suma de dos categorías de respuestas, «a menudo y siempre» nos revela la gravedad de la conducta y el riesgo de victimización. Estas categorías son las que identifican el fenómeno del acoso escolar, frente a la categoría «a veces» que nos revela una o varias conductas violentas pero de forma ocasional.

Las hojas de respuesta, siguieron las medidas de confidencialidad establecidas en las instrucciones generales. La siguiente fase consistió en tabular y depurar los datos de modo que se pudiesen manejar adecuadamente, e introducidos y tratados informáticamente.

8.3. Objetivo y metodología del estudio de casos.

Con el estudio concreto de los casos particulares de acoso escolar recogidos y protocolizados desde 2012 hasta 2015, por los distintos IES que han intervenido en la muestra de 2015, se busca contrastar los resultados obtenidos por la muestra recogida en el estudio de campo y en su caso complementar los datos extraídos de la misma aportando un perfil más nítido del alumno o alumna que mantiene comportamientos de acoso a compañeros; así como determinar la influencia de factores externos como las relaciones familiares o el contexto económico de procedencia de aquel en las conductas manifestadas.

Metodología

Los distintos casos que a continuación se exponen, proceden de la información recopilada que obra en los expedientes tramitados por acoso escolar (información a la que se ha tenido acceso de forma indirecta, a través de informaciones remitidas por las jefatura en los distintos IES) siguiendo la normativa preceptiva establecida en Andalucía³⁰. Los centros que han aportado esta información, según la tipología descrita en la metodología de la muestra del estudio de campo, corresponden a los centros A, C, y D³¹.

8.4. Objetivo y metodología de las entrevistas personales.

El objetivo que se marca al entrevistar a una alumna con perfil acosador y a su progenitora es el de recabar información con el fin de acreditar el nivel de influencia que el entorno familiar puede desempeñar en el menor en la aparición y desarrollo de conductas violentas y de acoso.

³⁰Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

³¹ El centro B no tiene protocolos abiertos en el periodo muestreado (2012/2015) y el centro E no participó en la muestra 2015.

Metodología

La entrevista responde al modelo semiestructural y abierto (por el perfil de las entrevistadas), intercalando preguntas estructuradas con otras espontáneas, dando mucha importancia al plano personal y cercanía con las entrevistadas. Se intentaba establecer una relación de confianza que permitiera un diálogo fluido y sincero, con el fin de aproximarnos al objetivo inicial.

8.5. Análisis y resultados de la investigación

Este apartado nos permite presentar los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los instrumentos utilizados en el estudio de campo, complementados por los resultados obtenidos de la indagación del estudio de casos y la aportación de la entrevista personal. Estos resultados responden a los objetivos marcados previamente, los cuales se irán sucediendo en los siguientes apartados.³²

A continuación se presentan los resultados apoyados en tablas y gráficos que corresponden a los dos periodos, comparados entre sí.

³²Nota aclaratoria: la frecuencia <<siempre>> de cualquier comportamiento y cualquier posición no vienen representadas en gráficos ni tablas, evitando con ello a la distorsión del sentido de la muestra, al ser todas cercanas al 0%.

8.6. PREVALENCIA Y EVOLUCIÓN (2007/ 2015) DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE ACOSO ENTRE IGUALES: PERCEPCIÓN DE LOS AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS.

8.6.1. Desde el punto de vista de los alumnos como *agresores* ocasionales.

Todos los comportamientos bajan o se mantienen, en la frecuencia a veces, por lo que a excepción de «ignoro, amenaza y rompo cosas» que suben, y algunos descienden ostensiblemente como el maltrato físico directo «pegar» que baja hasta la mitad y maltrato verbal «poner mote e insultar». Por tanto la tendencia claramente viene marcada por una disminución en las conductas violentas ocasionales.

Tabla 22. Posición de agresor / frecuencias a veces (todos los alumnos)

AÑOS	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/HAGO BURLAS/MEREO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS
2007	48,51%	33,42%	37,87%	15,35%	12,87%	5,20%	1,49%	2,48%	2,48%	15,84%	1,24%	1,24%	0,50%
2015	32,26%	29,39%	22,94%	13,62%	15,41%	5,02%	2,51%	1,08%	3,58%	7,17%	0,36%	0,00%	0,00%

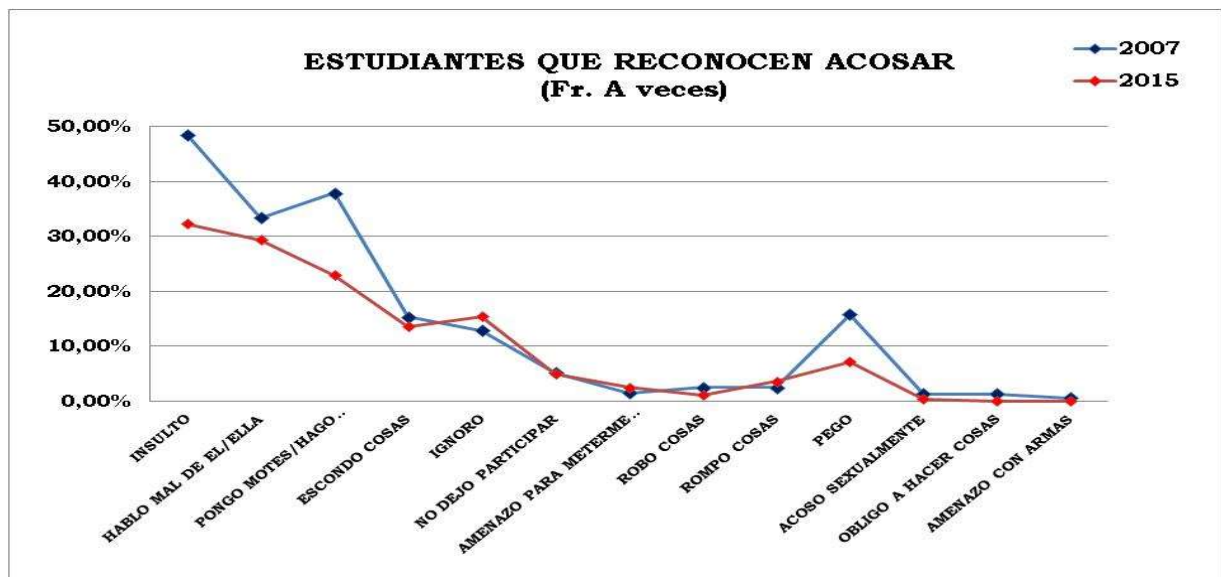


Gráfico 25. Posición de agresor / frecuencias a veces (todos los alumnos)

8.6.2. Desde el punto de vista de los alumnos como *agresores* habituales (situación de acoso).

La frecuencia a menudo nos marca el inicio del comportamiento de acoso. Por ello observamos una drástica disminución de los porcentajes. Bajan todas la conductas en relación a la frecuencia a veces y respecto a 2007; porcentajes que de media no superan el 1%, a excepción de <<esconder cosas e ignorar>> que suben levemente. Sobre todo desciende las agresiones directas y las verbales: insultar y poner motes. Acosar sexualmente, obligar a hacer cosas y amenazar desaparecen. Los porcentajes no superan el 2,51% que alcanzan hablar mal y poner motes. Son las actitudes de violencia psicológica y de exclusión social las que sobresalen. Por tanto el acoso escolar representado se situaría en una posición casi marginal desde el punto de vista de la percepción del propio agresor, puesto que observamos prácticamente al inexistente del mismo en los IES según la percepción del agresor.

Tabla 23. Posición de agresor / frecuencias a menudo (todos los alumnos)

AÑOS	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/HAGO BURLAS/MEREO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS
2007	4,21%	2,97%	5,94%	1,73%	0,99%	0,25%	0,74%	0,74%	0,74%	1,24%	0,50%	0,74%	0,25%
2015	1,08%	2,51%	2,51%	1,79%	1,79%	0,00%	0,36%	0,36%	0,36%	0,72%	0,00%	0,00%	0,00%

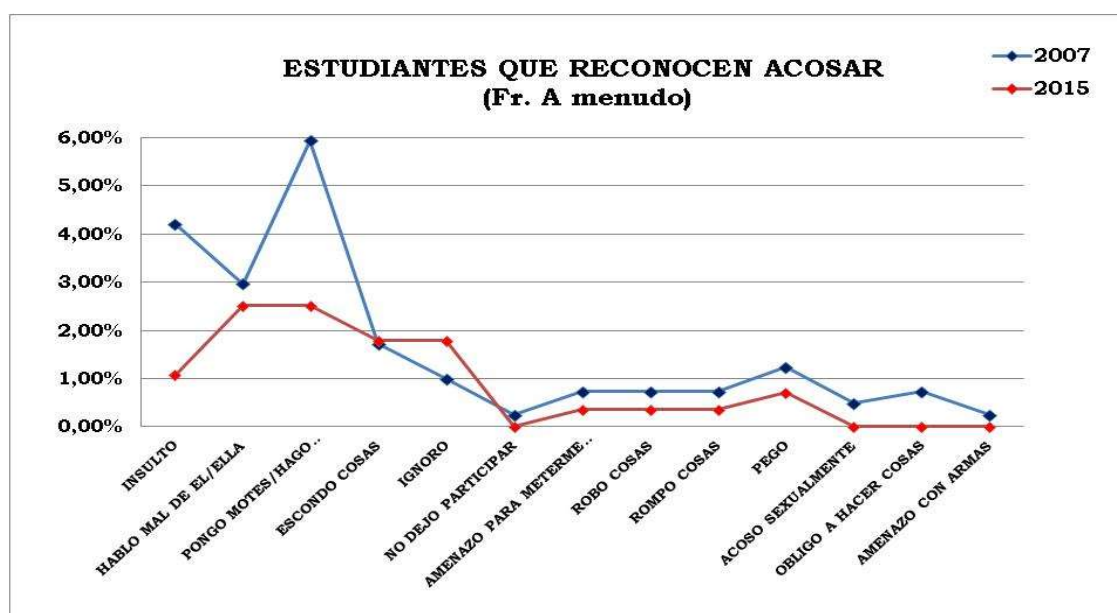


Gráfico 26. Posición de agresor / frecuencia a menudo (todos los alumnos)

8.6.3. Desde el punto de vista de los alumnos como *víctimas* ocasionales.

Existen mayores porcentajes de alumnos que se perciben como víctimas de violencia ocasional, esto es, la frecuencia a veces, respecto de los agresores declarados. Esto sucede tanto en 2007 como en 2014. Ello obedece o bien a que menos agresores se reconocen como tales, o a que éstos ejercen sus acciones sobre un mayor número de alumnos por lo que se eleva el número de víctimas. No obstante, en algunas actitudes como las de insultar existe, una cierta concordancia porcentual entre agresores y víctimas. Con respecto a la evolución 2007/2015, se aprecia cómo suben ligeramente los porcentajes en algunos casos como <<hablan mal de mí>> y <<me esconden cosas>>. Pero en líneas generales han descendido todos de forma significativa con respecto a 2007. Revelador es el descenso de <<me pegan>>, << me ponen motes>> e <<insultan>>. El acoso sexual desciende casi la mitad.

Tabla 24. Posición víctima frecuencia a veces

Victima	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SER IEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS
2007	46,53%	42,57%	35,15%	22,03%	12,87%	7,43%	8,42%	17,33%	9,41%	9,16%	2,48%	1,49%	0,50%
2015	37,28%	45,16%	24,73%	26,16%	12,19%	6,45%	6,45%	13,62%	9,32%	5,38%	1,43%	0,36%	0,72%

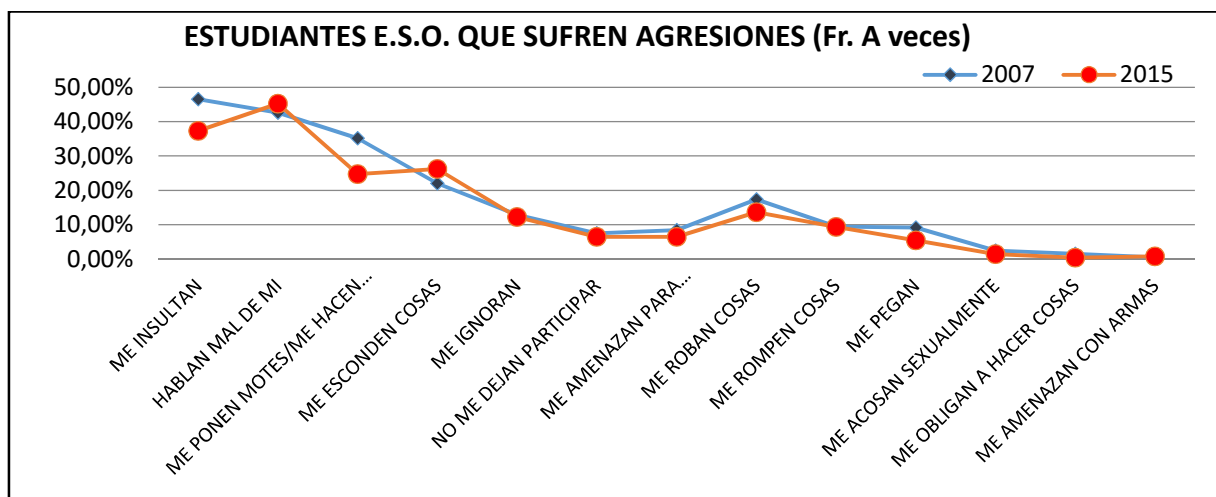


Gráfico 27. Posición víctima frecuencia a veces

8.6.4. Desde el punto de vista de los alumnos como *víctimas* habituales (situación de acoso).

Existen más víctimas declaradas en la frecuencia a menudo que agresores declarados en la misma frecuencia, por las razones antes expuestas. Si bien se observa un descenso en ellas en algunos comportamientos como <<me insultan>>, en la mayoría de los comportamientos se da un repunte al alza. Teniendo en cuenta que esta frecuencia es la que marca el inicio de conductas de victimización por acoso escolar, los porcentajes totales se reducen cuantitativamente con respecto a las víctimas de violencia ocasional. Son los comportamientos de exclusión social y psicológicos como <<hablan mal de mí>>, <<me ponen motes o se ríen de mí>> y <<me ignoran>> los que mayor porcentaje tienen. El resto oscila entre el 1 y el 3%. Desaparecen el acoso sexual y prácticamente el <<me pegan>>.

Tabla 25. Posición víctima frecuencia a menudo

Victima	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS
2007	5,45%	3,96%	6,44%	1,73%	1,98%	1,49%	1,24%	0,99%	0,50%	0,50%	1,24%	0,50%	0,00%
2015	2,51%	8,96%	4,30%	3,23%	3,94%	1,43%	1,79%	2,51%	0,72%	0,72%	0,36%	0,72%	0,00%

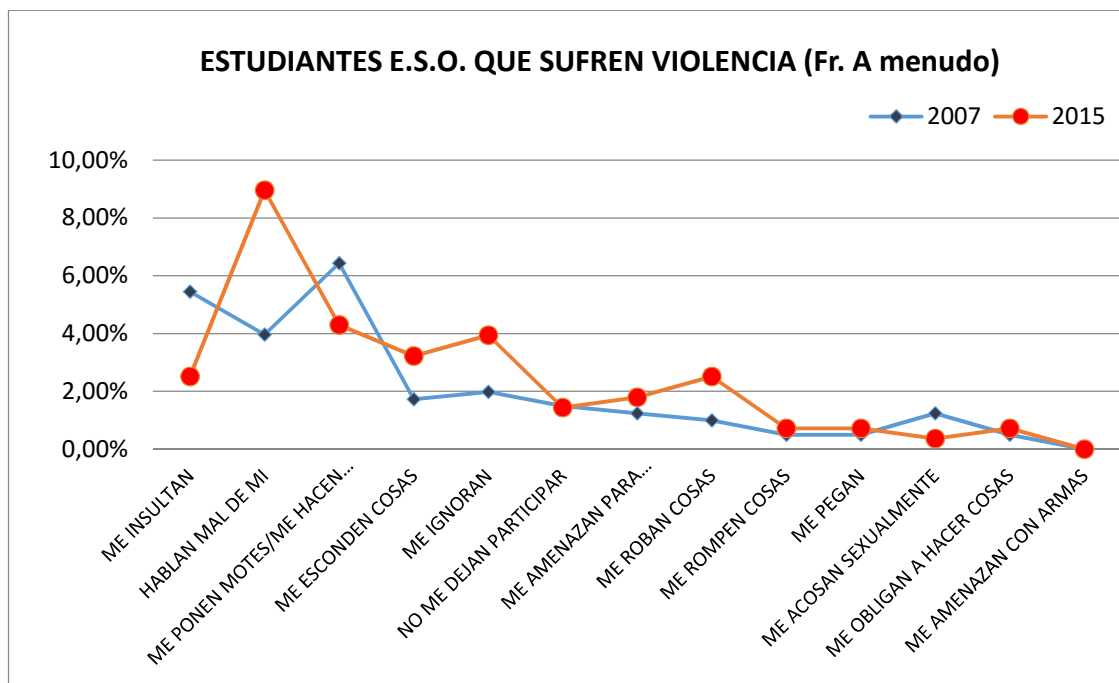


Gráfico 28. Posición víctima frecuencia a menudo

Desde la óptica de las víctimas, el acoso escolar con agresiones directas << me pegan y me acosan sexualmente>>desaparecen prácticamente. El resto de los comportamientos se mantienen en porcentajes casi inexistentes, de manera que se dan pero en casos muy aislados. Sólo las conductas de acoso psicológico y de exclusión social como << me ignoran, hablan mal de mí y me ponen motes o se ríen de mi>> presentan una relevancia mayor. Hablamos de conductas que oscilan entre el 3,9% y el 8,93%.

Es en este apartado donde más alumnos-as se sienten vulnerables y donde a la luz de los resultados se dan más conductas de acoso que son muy difíciles en ocasiones de evaluar y valorar, y más teniendo en cuenta el silencio que acompaña a buena parte de los testigos y de las propias víctimas.

8.6.5. Desde el punto de vista de los alumnos como testigos de la violencia ocasional.

La posición de testigos es sin duda la que más comportamientos violentos detecta, en cualquier frecuencia, y año. Aun así, desciende en 2015 respecto a 2007 el porcentaje de testigos que observa comportamientos agresivos, salvo en los apartados de insultos, hablar mal y poner motes, que suben. No obstante, como venimos relatando, el porcentaje de testigos que ven comportamientos violentos es muy superior al que reconocen tanto víctimas como agresores, lo que puede deberse a que los testigos tienden a distorsionar situaciones por la existencia de filtros y sesgos en la comunicación (cuando no son testigos presenciales sino miembros de una cadena de informadores). Esa diferencia con el resto de posiciones se puede deber también al agresor (éstos no se perciben como tales o no lo quieran reconocer ni manifestar) o a las víctimas. Muchas de ellas son inconscientes que están sufriendo maltrato (algunas se han "acostumbrado" cierto trato hostil que acaban asumiéndolo como "normal"), o bien no desean manifestarlo por miedo.

Tabla 26. Posición testigos frecuencia a veces

Testigo	LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	LE PONEN MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE MIEDO	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS
2007	33,91%	33,42%	27,97%	36,39%	35,64%	36,14%	29,53%	29,53%	27,48%	33,42%	7,92%	15,35%	6,19%
2015	40,50%	36,92%	36,20%	36,20%	36,20%	29,75%	21,86%	22,22%	20,79%	22,94%	6,45%	10,04%	0,72%

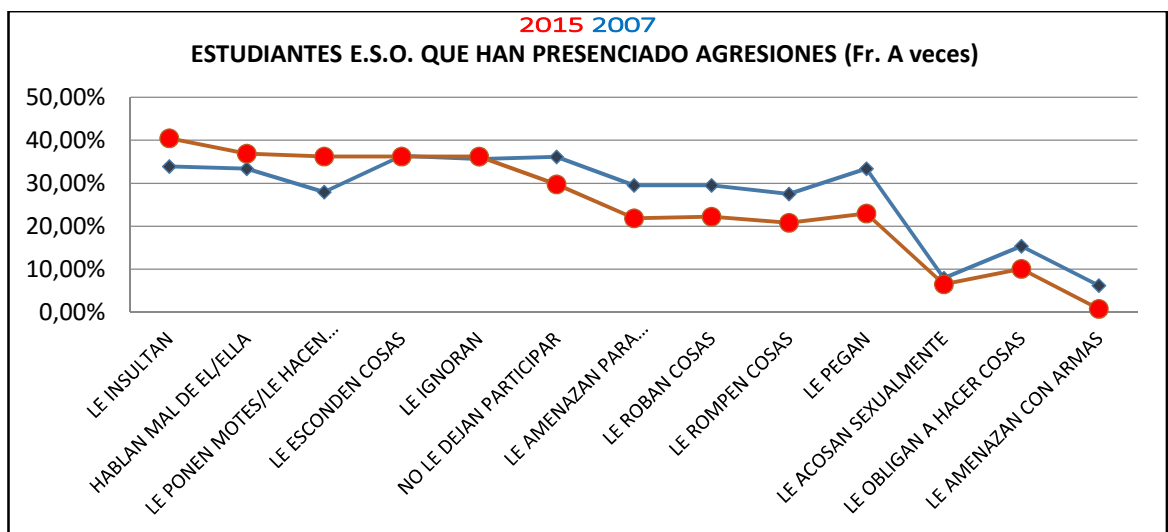


Gráfico 29. Posición testigos frecuencia a veces

8.6.6. Desde el punto de vista de los alumnos como *testigos de violencia habitual* (situación de acoso).

Los porcentajes del bullying según los testigos se disparan en relación a lo percibido por los agresores y las propias víctimas por las razones antes expuestas. De las conductas, destacan el maltrato psicológico por encima del maltrato físico directo. No obstante, los comportamientos de acoso sufren un importante descenso en relación a los comportamientos agresivos ocasionales. En relación a la evolución experimentada, sigue la tónica general descendente en casi todos los comportamientos.

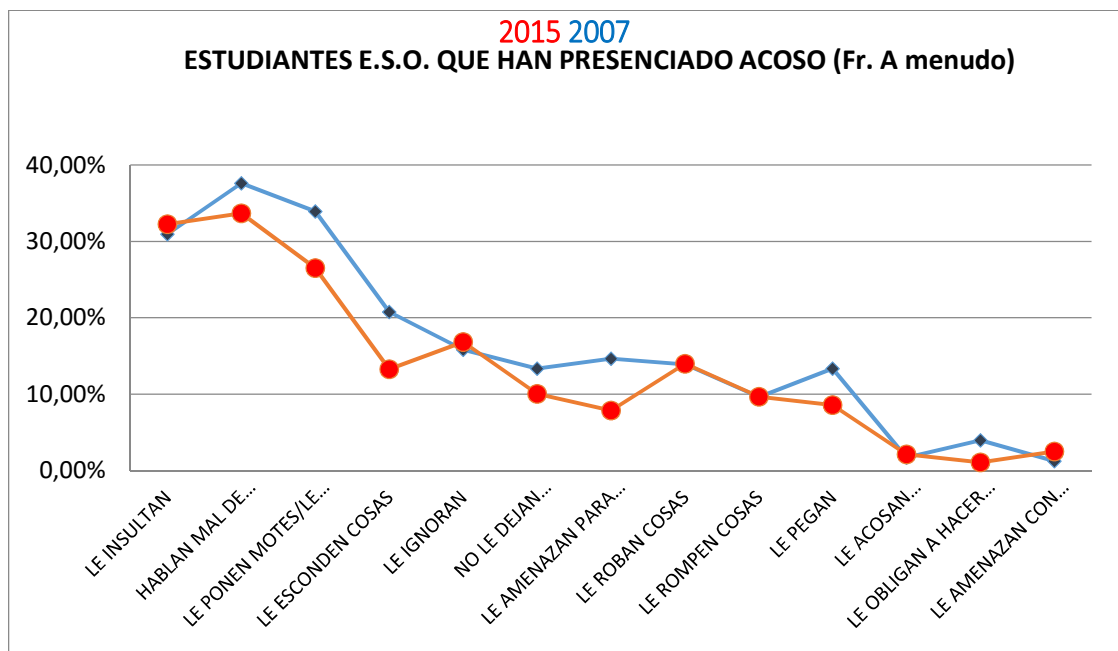


Gráfico 30. Posición testigos frecuencia a menudo

8.7. COMPARATIVA POR CURSOS: AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE VIOLENCIA OCASIONAL Y BULLYING EN 2015.

A continuación se exponen por niveles en todas las posiciones y frecuencias a veces los datos extraídos en el estudio de campo de 2015.

Tabla 27. Tabla por niveles en las tres posiciones (fr. a veces)

POSIC.	NIVELES	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
VÍCTIMA	1º ESO	49,2%	32,8%	26,2%	18,0%	9,8%	4,9%	3,3%	13,1%	4,9%	11,5%	3,3%	0,0%	0,0%	3,3%
	2º ESO	39,2%	43,1%	23,5%	26,5%	12,7%	9,8%	10,8%	18,6%	14,7%	5,9%	1,0%	1,0%	1,0%	5,9%
	3º ESO	35,4%	56,1%	28,0%	28,0%	14,6%	3,7%	6,1%	11,0%	8,5%	2,4%	1,2%	0,0%	1,2%	6,1%
	4º ESO	14,7%	47,1%	17,6%	35,3%	8,8%	5,9%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
POSIC.	NIVELES	LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	LE PONEN MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERME	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	LE HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
TESTIGO	1º ESO	27,9%	31,1%	23,0%	29,5%	29,5%	26,2%	23,0%	23,0%	16,4%	23,0%	6,6%	16,4%	0,0%	8,2%
	2º ESO	41,2%	30,4%	37,3%	37,3%	36,3%	30,4%	23,5%	24,5%	25,5%	27,5%	9,8%	12,7%	0,0%	15,7%
	3º ESO	43,9%	40,2%	39,0%	34,1%	36,6%	31,7%	23,2%	24,4%	23,2%	19,5%	3,7%	4,9%	2,4%	19,5%
	4º ESO	52,9%	58,8%	50,0%	50,0%	47,1%	29,4%	11,8%	8,8%	8,8%	17,6%	2,9%	2,9%	0,0%	11,8%
POSIC.	NIVELES	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
AGRESOR	1º ESO	32,8%	21,3%	13,1%	8,2%	9,8%	6,6%	1,6%	1,6%	4,9%	9,8%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
	2º ESO	32,4%	24,5%	22,5%	10,8%	20,6%	2,9%	1,0%	1,0%	2,0%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
	3º ESO	37,8%	35,4%	29,3%	18,3%	18,3%	8,5%	6,1%	1,2%	6,1%	8,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
	4º ESO	17,6%	44,1%	26,5%	20,6%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

8.7.1. Posición de agresor: violencia ocasional.

Son los cursos de 3º y 2º de la ESO los que más agresores ocasionales presentan (frecuencia a veces), aunque hay comportamientos marcadamente superiores en 4º como <<hablar mal de un compañero/a>>. Aunque en este curso claramente van descendiendo hasta desaparecer muchas conductas agresivas. Llama la atención el que los agresores que <<pegan>> se concentren en mayor medida en 1º de ESO. En todos los niveles sobresalen las conductas de agresión física indirectas y el maltrato psicológico como prevalentes sobre el resto.

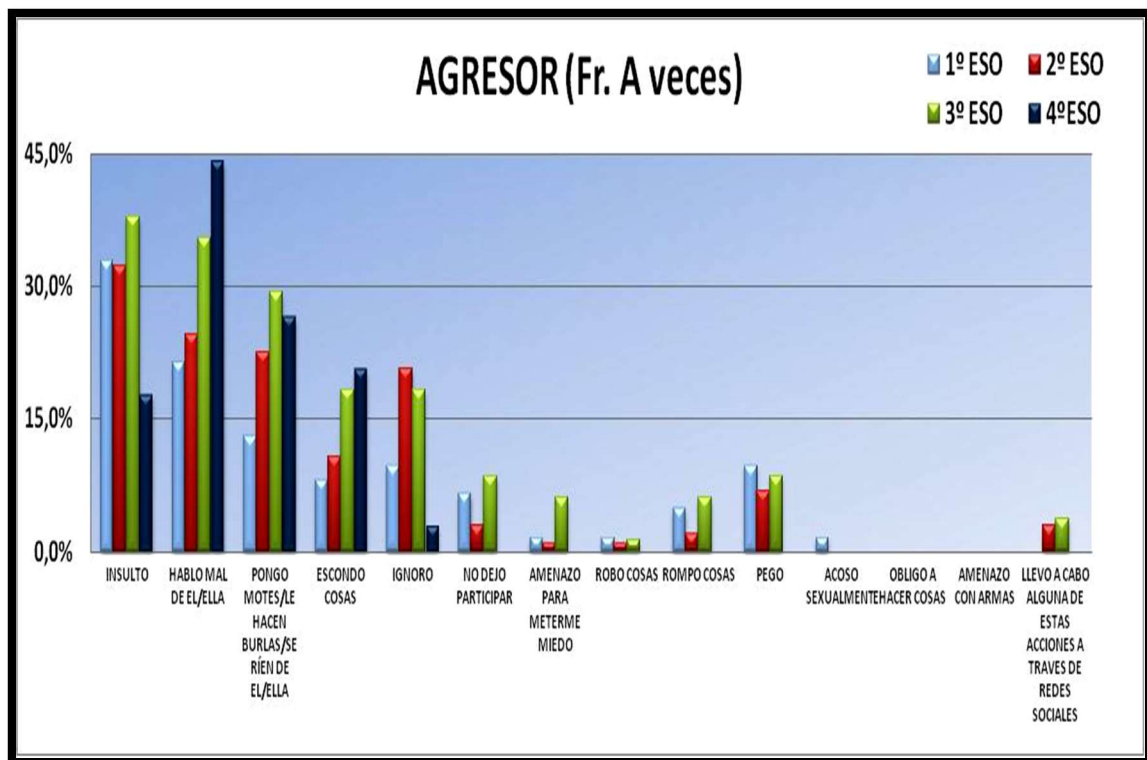


Gráfico 31. Prevalencia agresor y curso, frecuencia a veces

8.7.2. Posición víctima: violencia ocasional.

En relación a las víctimas ocasionales declaradas, la incidencia sigue siendo mayor en 2º y 3º de la ESO que en el resto de los grupos, aunque son los alumnos de 1º los que sufren en mayor porcentaje los insultos y las agresiones físicas directas. También aquí son las conductas de agresión física indirectas y el maltrato psicológico las que despuntan sobre el resto. En 4º de ESO van disminuyendo las víctimas hasta desaparecer en buena parte de los comportamientos.

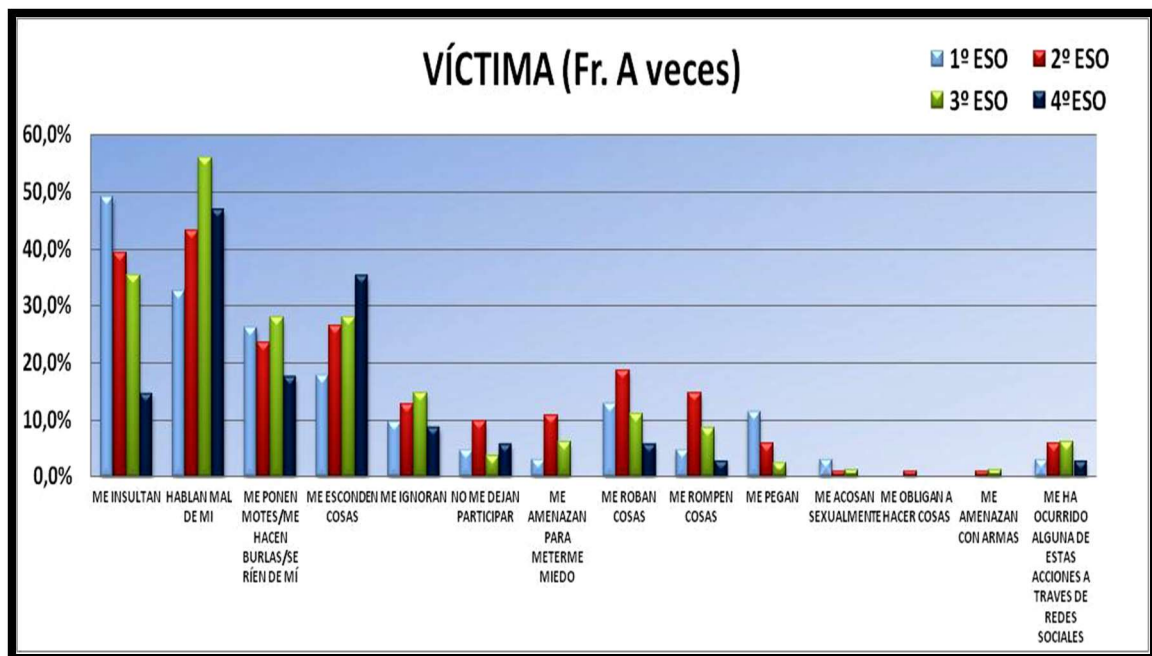


Gráfico 32. Prevalencia víctima y curso, frecuencia a veces

8.7.3. Posición de testigos: violencia ocasional.

Respecto a los testigos, parece lógico que sean los de 4º de la ESO, aquellos que más experiencia acumulan en esta etapa, los que más conductas detectan, seguidos por los alumnos de 3º y 2º. Estos son los cursos que a su vez presentan una mayor incidencia en comportamientos agresivos, por lo que parece razonado que esos niveles detecten más casos que los de 1º. Y el maltrato psicológico y de exclusión social es, según los testigos, los que mayores porcentajes presentan.

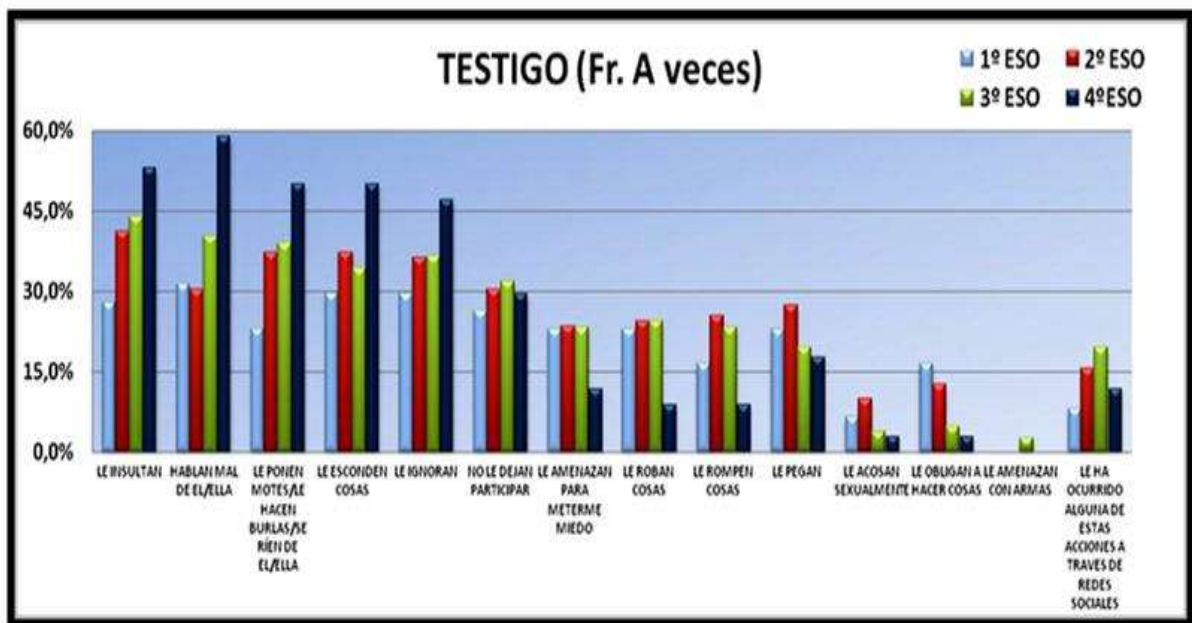


Gráfico 33. Posición de testigos todos los niveles (frecuencia a veces)

8.7.4. Violencia habitual o bullying. Posición agresor, víctima y testigo.

A continuación se exponen por niveles en todas las posiciones y frecuencias a menudo los datos extraídos en el estudio de campo de 2015.

Tabla 28 Niveles en las tres posiciones (fr. a menudo)

POSIC.	NIVELES	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES
		LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	LE PONEN MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERME MIEDO	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	LE HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES
VÍCTIMA	1º ESO	0,0%	13,1%	4,9%	1,6%	4,9%	3,3%	4,9%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
	2º ESO	3,9%	6,9%	5,9%	2,9%	5,9%	2,0%	1,0%	4,9%	2,0%	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	1,0%
	3º ESO	2,4%	6,1%	2,4%	4,9%	1,2%	0,0%	1,2%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	4º ESO	2,9%	14,7%	2,9%	2,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TESTIGO	1º ESO	39,3%	32,8%	26,2%	9,8%	9,8%	11,5%	4,9%	9,8%	6,6%	6,6%	4,9%	0,0%	1,6%	1,6%
	2º ESO	25,5%	35,3%	22,5%	14,7%	23,5%	16,7%	12,7%	19,6%	9,8%	10,8%	1,0%	1,0%	1,0%	2,9%
	3º ESO	35,4%	35,4%	25,6%	14,6%	14,6%	4,9%	7,3%	13,4%	14,6%	11,0%	2,4%	2,4%	6,1%	6,1%
	4º ESO	32,4%	26,5%	41,2%	11,8%	14,7%	0,0%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
AGRESOR	1º ESO	3,3%	3,3%	4,9%	1,6%	3,3%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	2º ESO	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	3º ESO	1,2%	6,1%	4,9%	3,7%	1,2%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	4º ESO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

8.7.5. Posición de agresor: situación de acoso o bullying.

Son los cursos de 3º y 1º de ESO los que presentan más casos de conductas de acoso, aunque las frecuencias son bajas en términos absolutos y en conductas indirectas de acoso psicológico y social. No se registra ningún porcentaje en 4º de ESO, con lo que se evidencia que conforme avanza la edad del alumnado descende drásticamente el fenómeno bullying. Respecto a las agresiones directas, estas se concentran en 2º de ESO, aunque en porcentajes muy bajos.

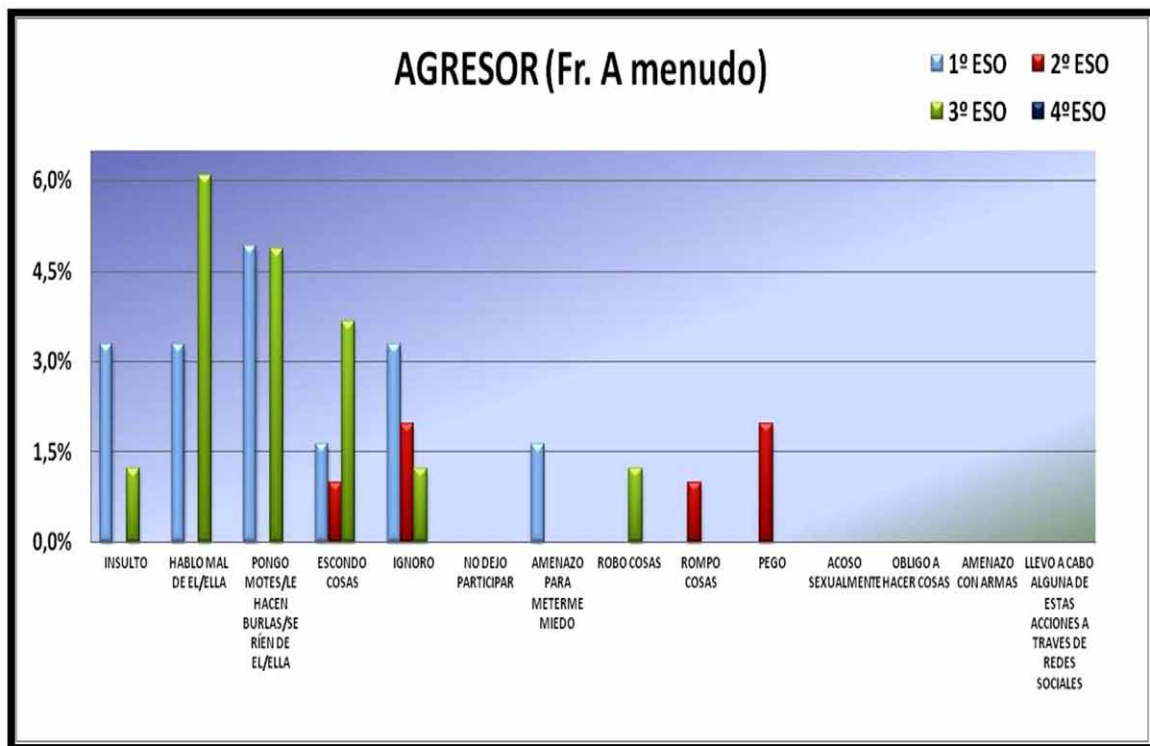


Gráfico 34. Prevalencia agresor y curso, frecuencia a menudo

8.7.6. Posición víctima de bullying.

Suben los porcentajes de alumnos victimizados por bullying respecto de los declarados agresores, concentrándose muchas de ellas en 2º de ESO, siendo el curso con más víctimas declaradas, seguido de 1º. Principalmente destacan las conductas de acoso psicológico y las de exclusión social en todos los cursos, destacando 4º en <<hablan mal de mí>>.

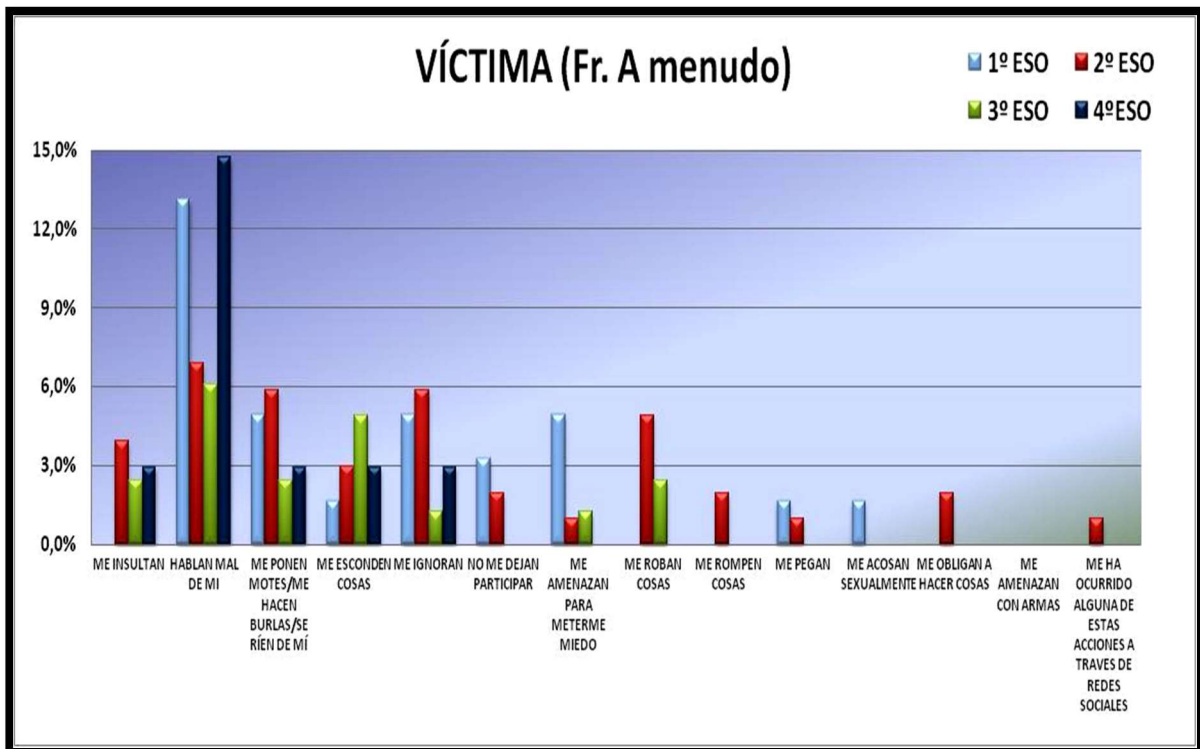


Gráfico 35. Prevalencia víctima y curso, frecuencia a veces

8.7.7. Posición testigo de bullying.

Desde la óptica de espectador todos los comportamientos aumentan. Con especial incidencia en los malos tratos verbales y daños psicológicos.

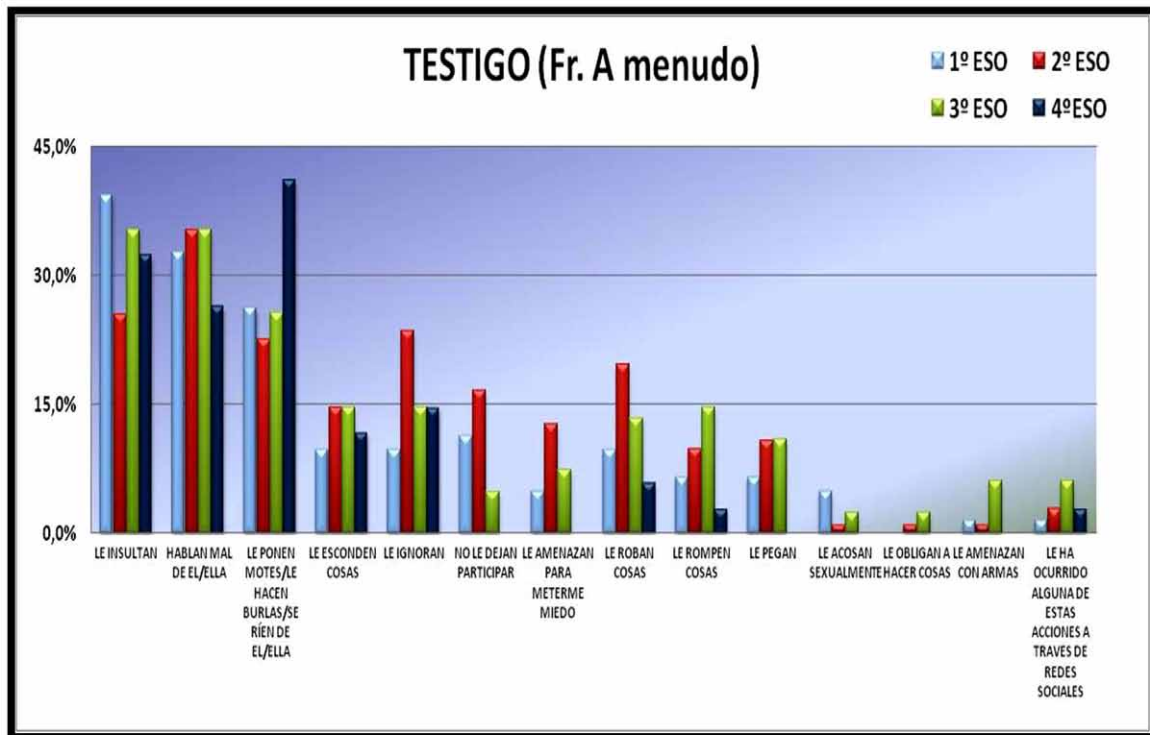


Gráfico 36. Posición de testigos todos los niveles (frecuencia a veces)

8.8. Lectura detallada por niveles: posición agresor.

1º ESO

Frecuencia a veces: se mantienen los porcentajes en niveles similares a 2007, salvo la categoría <<pongo motes>> que desciende del 24,76 % al 13,1%. El único comportamiento que sube es <<ignoro>> que sube del 4,76% al 9,8%.

Frecuencia a menudo: se mantienen los porcentajes en niveles similares a 2007, desciende <<pego>> del 1,9% al 0 %; aunque suben <<pongo motes>> del 0,95% al 4,9%, así como insulto del 1,9% al 3%.

Frecuencia siempre: baja el <<pongo motes>> del 3,81% al 1,6%, y suben <<ignoro>> del 0,95% al 3,3% y el robo cosas pasa del 0% al 1,6%. Las demás categorías de mantienen en niveles muy parecidos.

Redes sociales: no presenta ninguna incidencia al situarse en el 0%.

En general se mantienen los porcentajes en líneas similares a 2007, descienden levemente de forma general pero suben algunos comportamientos de hostigamiento psicológico.

2º ESO

Frecuencia a veces: bajan las siguientes categorías : <<insulto>> desciende del 57,14% al 32,4%.;<< hablo mal>> pasa del 32,71% al 24%; <<pongo motes>> del 42,0% al 22,5%; << escondo cosas>> del 19,3% al 10,8%; <<pego>> del 21,85 % al 6,9%; <<no dejo participar>> del 5% al 2,9% y el << acoso sexual>> del 2,52% al 0%. Las demás persisten en niveles parecidos.

Frecuencia a menudo: bajan las siguientes categorías: <<insulto>> del 3,6% al 0%;<<pongo motes>>del 42% al 22%; <<escondo cosas>> del 19,3% al 10,8%; <<pego>> del 21,8% al 6,9%;<< no dejo participar>> del 5% al 2,9%y <<acoso sexual>> del 2,52% al 0%.

Frecuencia siempre: descienden todas las conductas al 0%.

Redes sociales: tres alumnos reconocen haber realizado algún comportamiento en la frecuencia a veces a través de las redes sociales, representado un 2,9%.

Se ha producido un notable descenso de las conductas violentas ocasionales, bajando hasta casi la mitad en incidencia. Prácticamente desaparecen las conductas violentas de acoso. Es muy significativo el descenso en 2º ESO puesto que en 2007 era el nivel más conflictivo de todos los centros estudiados.

3ºESO

Frecuencia a veces: descienden: <<insulto>> del 58% al 37,08%; <<hablo mal>> del 40,8% al 35,4%; <<pongo motes>> del 41,9 al 29%; <<ignoro>> del 23,6% al 18,3% y acoso sexual del 2,15% al 0%. Sin embargo suben: <<escondo cosas>> del 15% al 18,3% y pego del 2,15% al 8,5%. Los demás comportamientos se mantienen igual.

Frecuencia a menudo: bajan: <<insulto>> del 8,6 al 1,2%; <<pongo motes>> del 10,7% al 4,9% y el <<acoso sexual>> del 2,1% al 0%. Sube <<hablo mal>> del 3,2% al 6%.

Frecuencia siempre: todas las categorías descienden al 0% salvo <<pongo motes>> que baja del 8,6% al 1,2%.

Redes sociales: representa un 3,7% en este nivel.

Bajan todos los comportamientos violentos de manera general en la frecuencia a veces, alguno de ellos de manera notable. No obstante, sube al doble el esconder cosas, y el pegar alcanza el triple de frecuencia con respecto a 2007. En la frecuencia de acoso bajan todos salvo hablar mal que sube al doble y desaparecen prácticamente en la frecuencia siempre.

4ºESO

Frecuencia a veces: bajan: <<insulto>> del 47,3% al 17,6%; <<hablo mal>> del 39% al 44,1%; <<ignoro>> del 14,2% al 2,9%; <<no dejo participar>> del 9,2% al 0% y <<pego>> desaparece. Suben <<escondo cosas>> del 18,3% al 20,6% y <<hablo mal>> del 39% al 44,1%.

Frecuencia a menudo: todas bajan al 0%.

Frecuencia siempre: todas bajan al 0%.

Redes sociales: se mantiene en el 0% la existencia de algún comportamiento de violencia o acoso en redes sociales.

Descienden notablemente casi todos los comportamientos hasta desaparecer en muchos casos en el momento que llegan a 4º de la ESO. Siguen siendo los malos tratos indirectos, como insultos y los de exclusión social y malos tratos de carácter psicológico

los que más se dan entre el alumnado, verificando con ello lo reconocido por agresores y víctimas.

8.9. Lectura por cursos: posición víctima

1º ESO

Frecuencia a veces: se mantienen en niveles muy parecido a 2007 aunque en 4 categorías sube la incidencia: <<insultan>> del 36,2 % al 49,2%; <<esconden cosas >> del 14 % al 18%; <<me roban>> pasa del 6,6% al 13,1%.

Frecuencia a menudo: suben: <<hablan mal de mí>> del 2,9 al 13,1%; me <<amenazan>> del 2,8% al 4,9%; << no me dejan participar>> del 1,9 % al 3,3%. Los demás comportamientos se mantienen en niveles parecidos.

Frecuencia siempre: bajan todos los comportamientos al 0%, salvo <<me insultan>> que se mantiene en el 1,6%.

Redes sociales: un 3,3% afirma que <<a veces>> han sufrido algún comportamiento violento a través de las redes sociales.

2º ESO

Frecuencia a veces: bajan: << insulto>> del 57,1% al 39,2%; << me ponen motes>> del 39,5 % al 23,5% y << me pegan>> del 14,2 % al 5,9%. Los demás comportamientos se mantienen en parámetros parecidos.

Frecuencia a menudo: baja << me insulta>> del 8,4 % al 3,9% y suben: <<hablan mal de mí>> del 5,9% al 6,9%; << me ignoran>> del 1,7 % al 5,9%. El resto de comportamientos se mantienen en niveles parecidos y bajos, desapareciendo por completo me <<acosan sexualmente>>.

Frecuencia siempre: bajan: << me ponen motes>> del 6,7% al 3,9%; << hablan mal de mí>> del 3,2 % al 1%; y me insultan del 5,8% al 1%. Suben: << me acosan sexualmente>> del 0,8% al 2,9% y me pegan del 0,8% al 2% al igual que <<me amenazan>>. Los demás comportamientos se mantienen casi inexistentes.

Redes sociales: un 5,9% afirma que <<a veces>> han sufrido algún comportamiento violento a través de las redes sociales.

3º ESO

Frecuencia a veces: bajan: <<insulto>> del 58% al 35,4 %.; << me ponen motes>> del 40,6% al 28%; << me roban >> del 30,1% al 11%; << me pegan>> del 3,2% al 2,4 % y <<acoso sexual>> del 3,2% al 1%. Sube:<< insulto>> del 11,8% al 14,6%. El resto se mantiene igualmente bajo.

Frecuencia a menudo: bajan: << insulto>> del 5,3% al 2,4%;<<me ponen motes>> del 10,7% al 2,4%; <<me ignoran>> del 3,2% al 1,2%; << me roban>> del 3,2% al 2%. Sube <<me esconden cosas>> del 1% al 4,9%. Desaparecen pegar, romper cosas y acosar sexualmente. El resto se mantiene en niveles similares y bajos.

Frecuencia siempre: bajan: <<me insultan>> del 3,2% al 1,2%; <<me ponen motes>> del 7,5% al 2,4%. Se mantiene en el 2,4 % << me roban>> y desaparecen el resto de las conductas.

Redes sociales: un 6,1 % afirma que <<a veces>> han sufrido algún comportamiento violento a través de las redes sociales.

Sigue bajando la incidencia de casi todos los comportamientos de manera notable en la frecuencia a veces. Llamativo también es el descenso importante en las frecuencias a menudo. Llama la atención que un 6,1%, sea la frecuencia más alta de todos los niveles analizados, en la frecuencia a veces se declaran víctimas de alguno de los comportamientos lesivos en redes sociales.

4º ESO

Frecuencia a veces: bajan:<< insulto>> del 32,2 % al 14,7%; << me ponen motes>> del 32,1% al 17,6%; << me ignoran>> del 14,9% al 8,8% y << me roban>> del 14,9% al 5,9%. Sube << me esconden cosas>> del 21,4% al 35,3%. Desparecen pegar, acosar sexualmente y amenazar. El resto casi inexistente.

Frecuencia a menudo: bajan: << me insultan>> del 5,7% al 2,9% y << me ponen motes>> del 9,2% al 2,9%. Sube << hablan mal de mí>> del 1,1% al 14,7%. El resto desaparece o se mantienen a niveles muy bajos.

Frecuencia siempre: desaparecen todas las conductas excepto << me ignoran>> que del 0% pasa al 2,9%.

Redes sociales: un 2,9 % afirma que <<a veces>> han sufrido algún comportamiento violento a través de las redes sociales.

8.10. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS. PROTOCOLOS ABIERTOS POR ACOSO ESCOLAR 2012/2015.

Ordenada la casuística por conductas supuestas (aún permanecen abiertos muchos de los protocolos examinados), se procede a realizar una breve descripción de los diferentes casos que corresponden a distintos protocolos abiertos por algunos de los IES que han participado en el estudio de campo. Este análisis obedece a la información de la que se ha dispuesto y en atención al objetivo inicial previsto.

A continuación se enumeran y se relata brevemente la casuística recogida en función de la tipología causal.

Caso I. Agresión sexual.

ALUMNO A (supuesta **víctima**): chica de 13 años perteneciente a familia desfavorecida de bajo nivel económico y con familia desestructurada, con padres separados

ALUMNO B (supuesto **acosador**): chico de 15 años perteneciente a una familia del con nivel sociocultural bajo, que a pesar de las supuestas agresiones de su hijo nunca aparecieron por el centro escolar para interesarse por su hijo. ALUMNO C (supuesto

acosador): chico 15 años perteneciente a la misma familia desestructurada³³ de padres separados.

ALUMNO D (supuesto **acosador**): chico de 14 años con familia totalmente desestructurada, el chico vive con su abuela. Padre en la cárcel y madre no lo atiende en sus más elementales necesidades de educación y estima.

Caso II. Abusos sexuales.

ALUMNO A (supuesta **víctima**): chica de 12 años perteneciente a una familia de nivel sociocultural medio con familia normalizada.

ALUMNOS B (supuesto **acosadores**): chicos de 12 y 13 años, compañeros de clase de la chica pertenecientes a familias del barrio de padres separados en su mayoría y bajo nivel económico. Se constata en ambos casos una dejadez una permisividad absoluta de los padres hacia el hijo, aunque estos convivían con la madre respectivamente.

Caso III. Intimidación y agresión física.

ALUMNO A (supuesta **víctima**): chica de 12 años con familia normalizada perteneciente al barrio de toda la vida, nivel sociocultural bajo.

ALUMNO B (supuesto **acosador**): chico 13 años que vive con sus padres con un nivel económico medio. El chico presenta un comportamiento anómalo habitualmente, y son muchos los alumnos que se quejan de él en múltiples aspectos. Este alumno no solo intimida a sus compañeros, sino que también lo hace con profesores y personal no docente del centro. Se detecta en los padres cierta permisividad hacia las actitudes de su hijo.

Caso IV. Bromas físicas, burlas, intimidaciones.

ALUMNO A (supuesta **víctima**): chico 12 años, adoptado por una familia estable de nivel sociocultural medio-alto.

³³Término referido, según consta en los informes examinados y por conversaciones mantenidas con la jefatura de estudios de estos IES, a familias con progenitores separados (algunos de los acosadores no han llegado a conocer a sus padres o les ha sido retirada la custodia a uno o ambos progenitores), de niveles socioeconómicos bajos y en algunos casos con algún miembro en la cárcel por malos tratos, robos o tráfico de drogas.

ALUMNO B (supuesto **acosador**): chico 13 años que proviene de una casa de acogida, en la que se encuentra por no poder ser atendido por su familia que se encuentra totalmente desestructurada y sin ingresos económicos. Nadie le atendió en su educación ni recibió estima alguna hasta su ingreso en la casa de acogida.

ALUMNO C (supuesta **acosadora**): chica 13 años de familia desfavorecida social y económicamente. Padres separados y con problemas de violencia entre ellos. La alumna vive con la madre a la que maltrata.

ALUMNO D (supuesto **acosador**): chico de 12 años de familia totalmente desestructurada del barrio.

Caso V. Amenazas e insultos.

ALUMNA A (supuesta **acosadora**): chica 12 años, de familia desestructurada pero sin episodios violento en la misma y bajos ingresos. Familia que manifiesta no saber afrontar la situación de su hija ni dedica tiempo y empeño a ello.

ALUMNA B (supuesta **acosadora**): chica 13 años, de familia con el mismo perfil que la anterior, desestructurada pero sin episodios violento en la misma y bajos ingresos.

Caso VI. Actos vejatorios.

ALUMNO A: (supuesta **acosador**): chico 14 años de familia normalizada con bajos ingresos.

Caso VII. Amenazas y agresiones físicas.

ALUMNAA: (supuesta **acosadora**): Chica con 14 años de familia desestructurada con continuas agresiones del padre hacia la madre y en menor medida hacia la hija. Presentan un bajo niveles económico.

8.10.1. Aplicación del análisis de los casos en las siguientes dimensiones

1º Características de los agresores y víctimas

En los cuatro primeros casos donde hay una hace mención explícita de la víctima (según la información recopilada), predomina uno de los elementos característicos que

conforman el fenómeno bullying: la posición de poder del agresor sobre la víctima y la participación activa de un grupo. En los casos expuestos, la víctima permanece en una posición de inferioridad, ya sea físicamente por la menor edad de ésta frente al agresor, o por la posición aislada de aquella frente a la intervención de un grupo.

La víctima, a diferencia del agresor, procede en su mayoría de familias normalizadas con recursos económicos medios, a excepción de una de ellas que sí procede de una familia desestructurada. De las cuatro víctimas expuestas sólo una es varón.

Respecto al perfil del acosador, éste viene marcado por el género masculino en un 77% de los casos estudiados, frente a un 23% de chicas acosadoras. El acosador responde a la curva decreciente de la edad, puesto que la edad con mayor incidencia se da entre los doce y principalmente los 13 años, y a medida que sube la edad descenden estas conductas, siendo los mayores de 15 los que menos prevalencia presentan. No se ha dado ningún caso de alumnado con 16 años.

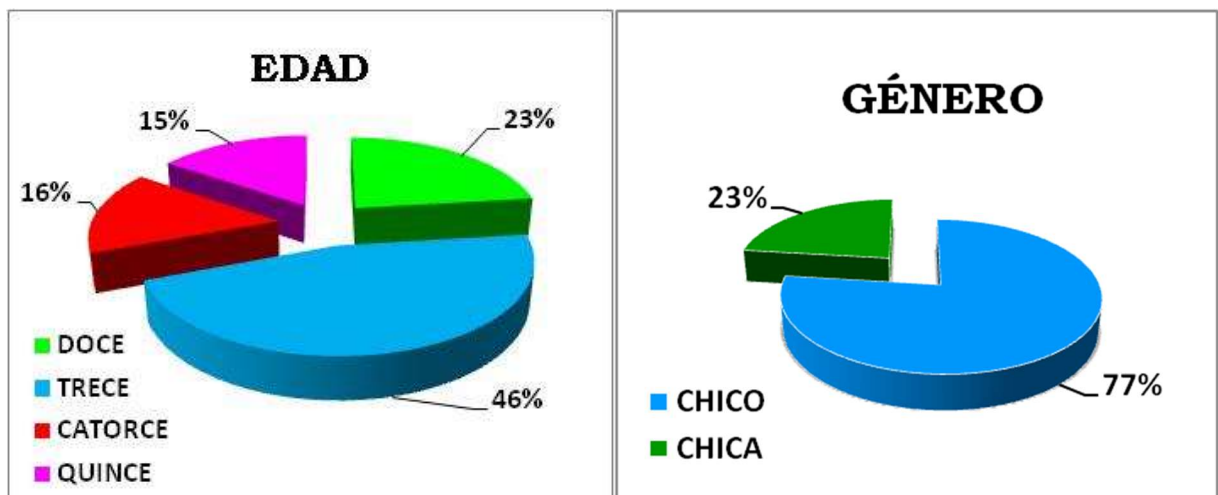


Gráfico 37. Características físicas de los acosadores

2º Familia de procedencia

En su mayoría, el alumnado acosador procede de entornos familiares desestructurados, con progenitores separados, con ausencias prolongadas de la figura paterna y a veces también de la materna, admitidos en casas de acogida y en ocasiones con algún miembro familiar en la cárcel.

Respecto al estilo parental, destaca el modelo negligente, con escasa preocupación por los hijos, alejados de toda norma de conducta o regla educativa, con carencia de relaciones afectivas positivas, y vivencia de entornos violentos entre sus miembros en un porcentaje elevado, como puede observarse en el siguiente gráfico

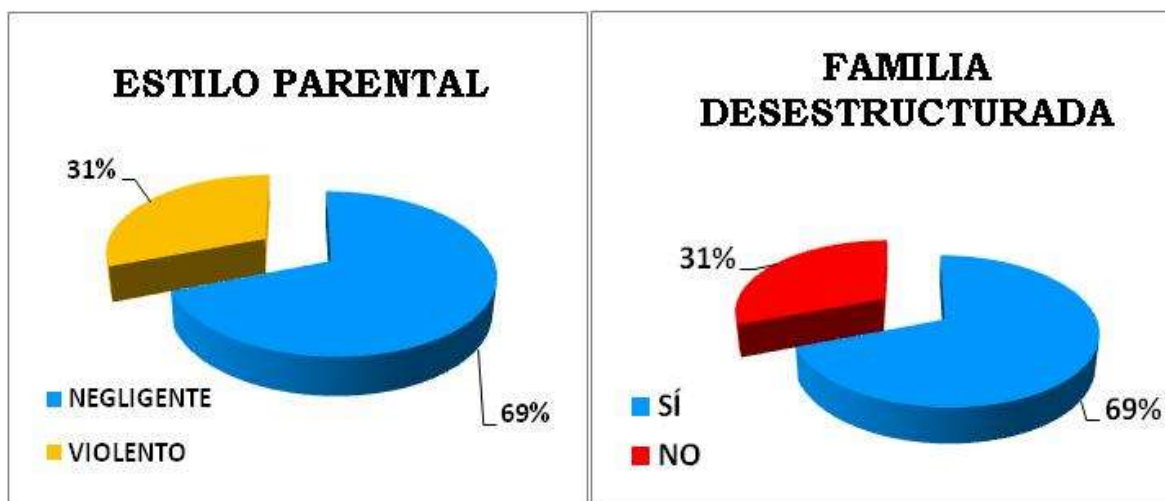


Gráfico 38. Familia de procedencia

3º Entorno socioeconómico

Hay que subrayar que todos los protocolos abiertos proceden de IES con entornos socioeconómicos desfavorables. Barriadas de escasos recursos económicos, carentes de infraestructuras básicas, con amplias bolsas de población marginal.

Esto es extrapolable a las familias, pues el 92% de los acosadores proceden de aquellas con niveles económicos bajos.

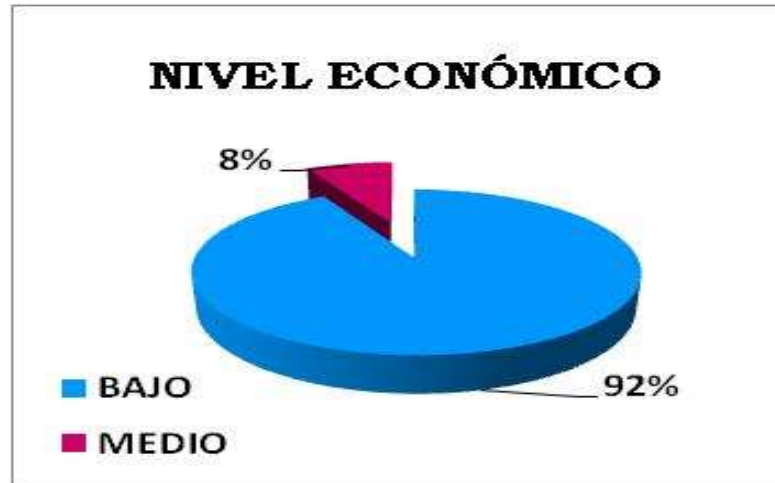


Gráfico 39. Nivel económico de las familias

8.11. ENTREVISTAS PERSONALES.

Contexto de situación

Según consta en el informe de tutoría, fechado en diciembre de 2015, la alumna F.C.C. es una alumna repetidora de 2^º de ESO, de 14 años de edad. Proviene de un contexto familiar violento (malos tratos del padre hacia la madre y carácter altamente conflictivo del hermano en el ámbito académico). Presenta un perfil acosador hacia varias alumnas dentro y fuera del instituto y del mismo modo, dentro y fuera de su grupo clase. Durante el transcurso de la hora de clase su conducta también ha empeorado, ya que a su carácter disruptivo de años anteriores se suma el mostrar una agresividad y susceptibilidad que se manifiesta de diferentes formas: a partir de las llamadas de atención al mostrar sus opiniones sin permiso alguno del profesor, o al hablar de lo primero que sienta o le preocupe aunque no guarde relación alguna con el desarrollo de la clase. Asimismo las opiniones son manifestadas de manera muy radical (actitud xenófoba y homófoba) y sin argumentación que las sostenga.

A partir de un carácter instigador en cuanto a la creación de nuevos conflictos y problemas. En ciertos momentos, sabe cómo manipular la situación si es de su interés el malinterpretar el discurso del profesor o del resto de los alumnos, mostrándose molesta u ofendida por lo dicho o bien, simplemente, desacreditando las palabras de los demás.

A partir de la promoción de un clima de incomodidad en clase. En este sentido su papel en cuanto a los demás alumnos es el de crear una especie de miedo o recelo instintivo (su situación familiar ya es una marca de distinción negativa de algún modo). Ante el silencio de la mayoría en el fondo lo que parece haber es miedo a ser amenazados o ridiculizados, y por parte de un grupo de chicas entre las que ella es la líder, hay miedo a negarle el apoyo y de esta manera retarle en el liderazgo del grupo.

En cuanto al profesorado y el centro en general ³⁴y el trato que este mantiene con la alumna, es positiva la entrevista individual y por supuesto privada al término de la

³⁴**Actuaciones realizadas por el centro docente:**

1º Se procede a la apertura de un doble protocolo, el de maltrato infantil, como víctima del mismo y un protocolo por acoso escolar ante las reiterativas muestras de conductas de acoso contra varias compañeras de clase que han denunciado los hechos. El Sr. Director comenta que ha abierto protocolo de actuación por maltrato infantil, extraído de la orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas:

1. Identificación y comunicación de la situación.
2. Actuaciones inmediatas: reunión de equipo directivo con la orientadora y el tutor para recopilación de información, análisis y valoración de la intervención. Levantamiento de acta, comunicación al Servicio Provincial de Inspección Educativa.
3. Servicios médicos
- 4 Evaluación inicial de la orientadora
- 5 Hoja de detección del maltrato infantil.
- 6 Derivación en función de la gravedad.
- 7 Evaluación y seguimiento.

clase en lugar de la represalia en público. Si por el contrario, mostramos nuestro enfado o bien utilizamos un tono más duro y represivo con la alumna, esta no dudará en servirse de ello como excusa para una nueva demostración de fuerza ante su grupo-clase. De igual modo, si nota titubeos en nuestra postura o debilidad a la hora de mantener nuestros límites en cuanto a su comportamiento, nos tratará como su igual y nos creará bajo su influencia como el resto de sus compañeros.

8.11.1 Entrevista transcrita entre el doctorando y la alumna F.C.C.

Preguntada a la alumna por la supuesta conducta de acoso que mantiene contra otras chicas de su clase, niega que postura acosadora alguna, -"que hay alumnos mucho peores que ella y que la han tomado los profesores con ella" y en todo caso mantiene que su postura es la de defenderse de los ataques de esas chicas. Preguntada por los numerosos partes de disciplina abiertos por el centro por conductas contrarias a las normas de convivencia, ella niega cualquier responsabilidad en sus actos porque encuentra justificación en todos ellos. Preguntada por su rendimiento académico tan bajo ella manifiesta no darle importancia. No quiere seguir estudiando ni tiene claro nada de su futuro ni en lo que le gustaría trabajar. Preguntada por sus relaciones familiares, ella no afirma nada en tanto que reconoce no ver mucho ni a su padre ni a su hermano. Admite que la madre la única que sí está pendiente de ella. La alumna F.C.C. manifiesta que el tiempo que ha pasado en el aula terapéutica con un psicólogo ha experimentado cierta mejoría en su comportamiento.

2º Se envía hoja "informática" de comunicación de maltrato infantil grave a través de la web de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

3º Se ha puesto en contacto el Director del centro con el inspector de referencia para comunicarle con carácter urgente de la posible apertura de protocolo de maltrato escolar e infantil y su posterior envío de la oportuna documentación

4º Se pone en conocimiento los hechos relatados por la madre a la guardia civil para que lo comunique al juzgado de guardia.

5º Se informa al Servicio de Protección al Menor de la Delegación Provincial de Educación.

8.11.2. Entrevista transcrita entre el doctorando y la madre de la alumna F.C.C.

La madre manifiesta que la relación padre e hija se está haciendo cada vez más intensa lo que a juicio de la madre le está afectando en su conducta negativamente. La madre comenta que hace dos días su hija salió de la casa y se fue con su padre por la tarde, y que no pudo contactar con ella por teléfono hasta que llegó a su domicilio a las 11.30 de la noche. La menor le cuenta a la madre que ha estado participando junto a su padre y hermano en el robo a un chalé, y que éstos le obligaron a ir con ellos. La madre comunica que existe una orden de alejamiento por malos tratos con respecto a su ex marido y padre de F.C.C, y otra orden de alejamiento del hermano (mayor de edad) con respecto a su hermana F.C.C. Explica un último hecho en el que su hija participó en un robo de un chalé con su padre y su hermano. La madre afirma la existencia de numerosos mensajes en su móvil, enviados por el hermano hacia F.C.C, de insultos y amenazas, así como del padre de ésta hacia la madre de F.C.C y que en el dormitorio de su hija hay dos cerrojos y un teléfono móvil para que en caso que el padre o hermano de F.C.C agreda a la madre, su hija se pueda refugiar allí y pueda llamar a la policía. Esto sólo lo conocen madre e hija.

La madre manifiesta que a pesar de la orden de alejamiento del hermano con F.C.C éste se presenta en su casa en varias ocasiones para pedirle dinero a ella misma y a su hija, o con cualquier tipo de excusa y al final la visita termina en insultos y agresividad. La madre informa que su hijo está en busca y captura.

Se le pregunta a la madre el por qué no ha denunciado aún estos hechos. La madre responde que no lo hace por miedo y que teme que su hija sea manipulada por el padre y el hermano para que ésta termine despreciando a la madre y no cuente la verdad de todos los hechos ocurridos. Además, la madre enseña un moratón en el brazo, y según ella, consecuencia de los malos tratos que le infiere su hijo. También muestra en su móvil un fichero de audio de su hijo donde se pueden constatar graves insultos de su hijo hacia su persona.

La madre insiste en que ha denunciado muchas veces, que no sabe qué más hacer, que se encuentra desprotegida.

Conclusiones:

1º. Se considera que hay sospechas fundadas que la alumna F.C.C. se encuentra en una situación familiar de riesgo grave por las siguientes causas: posible maltrato psicológico y emocional, inducción a conductas delictivas y ambiente familiar desestructurado con pautas de relación agresivas y violentas entre sus miembros, especialmente entre sus padres.

2º Se trata de una familia totalmente desestructurada que además cuenta con escasos recursos económicos.

3º Se trata de un modelo de relación familiar negligente con actitudes violentas por parte del padre frente a una madre desbordada supuestamente por los malos tratos a la que se ve sometida por parte del marido y de su propio hijo. Se comprueba que la madre se encuentra con muchísima ansiedad e incertidumbre que la llevan a un bloqueo en su proceder y actuaciones oportunas manifestando que no se puede hacer cargo de su hija adecuadamente.

CAPÍTULO 9. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Introducción

El fenómeno de la violencia y el acoso entre iguales en el ámbito escolar, como se ha expuesto, se presta mejor a un análisis ecológico o contextual que a un análisis simplista que busque una única causa o análisis psicológico individualista. Asumiendo que este problema tiene lugar en el contexto general de las relaciones interpersonales de los escolares, y que los elementos contextuales, como la familia, los modelos educativos vividos, los entornos socioeconómicos, los hábitos de vida, el clima del aula y del centro, así como las nuevas tecnologías junto a las características individuales propias, sabemos, juegan un papel determinante como elementos protectores o favorecedores de conductas de riesgo como la violencia y del acoso escolar. Lo cierto es que la violencia representa una parcela de la vida escolar. Su incidencia es común a cualquier centro educativo, al margen de su frecuencia e intensidad, de los números y de las conductas que se den.

Este trabajo se ha planteado como objetivo analizar a través de los estudios de campo, del estudio de casos y de la entrevista personal la incidencia real y evolución de las conductas violentas y de acoso entre iguales en Málaga capital, buscando los factores que inciden directamente en su desarrollo, o en su prevención, y constatar la prevalencia objetiva de nuevas formas de acoso como el ciberbullying.

Una conclusión general que sea al propio tiempo rigurosa y descriptiva de la situación del acoso escolar y en concreto del estado actual del problema en Málaga capital, no es tarea fácil. No hay un criterio fijo que determine con exactitud los comportamientos de acoso escolar, y estos son muy variables según la óptica del relator, ya sea éste agresor, víctima o testigo. Difícilmente una única valoración sirva para captar toda la multiplicidad de factores que influyen en la aparición de este fenómeno. Por ello procedemos a sintetizar y discutir los resultados obtenidos en relación a cada uno de los objetivos propuestos.

9.1. Situación actual de la violencia ocasional y bullying.

- **Desde la posición del alumnado como *agresor***

Casi todos los comportamientos bajan en la *frecuencia a veces* con respecto a los datos obtenidos en 2007; por lo que a excepción de <<ignoro, amenaza y rompo cosas>> que suben, algunos descienden ostensiblemente como el maltrato físico directo <<pegar>> que ahora se queda en la mitad y el maltrato verbal <<poner motes e insultar>>. Por tanto la tendencia viene marcada por una disminución en las conductas violentas ocasionales.

La *frecuencia a menudo*, es la que nos marca el inicio del comportamiento de acoso. En ella se observa una drástica disminución de los porcentajes. Bajan todas la conductas en relación a la frecuencia a veces y respecto a 2007; porcentajes que de media no superan el 1%, a excepción de <<esconder cosas e ignorar>> que suben levemente. Sobre todo desciende las agresiones directas: pegar y las verbales: insultar, poner motes, como en la anterior tabla. Acosar sexualmente, obligar a hacer cosas y amenazar desaparecen. Son las actitudes de violencia psicológica y de exclusión social las que sobresalen. Desde la percepción del agresor el acoso escolar sería un fenómeno prácticamente inexistente.

- **Desde la posición de los alumnos como víctimas ocasionales**

Existen mayores porcentajes de alumnos que se perciben como víctimas de violencia ocasional (frecuencia a veces), respecto de lo que declaran los agresores. Esto sucede tanto en 2007 como en 2015. Ello obedece o bien a que menos agresores se reconocen como tales al no ser conscientes o no querer admitirlo, o bien a que éstos ejercen sus acciones sobre un mayor número de alumnos ampliando el número de víctimas. No obstante, en algunas conductas como las de insultar existe una cierta concordancia porcentual entre agresores y víctimas. Con respecto a la evolución se aprecia en 2015, en líneas generales, como han descendido todos los hostigamientos de forma significativa respecto a 2007. Revelador es el descenso de <<me pegan>>, << me ponen motes>> e <<insultan>>. El acoso sexual desciende casi a la mitad. Existen más víctimas declaradas en la *frecuencia a menudo* que agresores declarados en la misma

frecuencia, por las razones antes expuestas. Si bien se observa un descenso en ellas en algunos comportamientos como <<me insultan>>, en la mayoría de los comportamientos se da un repunte al alza. Teniendo en cuenta que esta frecuencia es la que marca el inicio de conductas de victimización por acoso escolar, los porcentajes totales se reducen cuantitativamente con respecto a las víctimas de violencia ocasional, pero son mayores que las que había en 2007 en esta frecuencia. Son los comportamientos de exclusión social y psicológicos como <<hablan mal de mí, me ponen mote o se ríen de mí y me ignoran>> los que mayores porcentajes tienen. El resto oscila entre el 1% y el 3%. Desaparecen el acoso sexual y prácticamente el <<me pegan>>. Desde la óptica de las víctimas, el acoso escolar con agresiones directas como << me pegan y me acosan sexualmente>> desaparecen prácticamente. El resto de los comportamientos se mantienen en porcentajes casi inexistentes, de manera que se dan pero en casos muy aislados. Sólo las conductas de acoso psicológico y de exclusión social como << me ignoran, hablan mal de mí y me ponen mote o se ríen de mí>> presentan una relevancia mayor, hablamos de conductas que oscilan entre el 3,9% y el 8,93%.

- **Desde la posición de los alumnos como testigos de violencia ocasional**

Es la posición que más comportamientos violentos detecta, en cualquier frecuencia, y año. Aun así, desciende en 2015 respecto a 2007 el porcentaje de testigos que observa comportamientos agresivos. No obstante, como venimos relatando, el porcentaje de testigos que ven comportamientos violentos es muy superior al que reconocen tanto víctimas como agresores, puesto que son más numerosos los testigos de cualquier hecho que los que lo sufren o lo realizan. El que las percepciones de testigos, agresores y víctimas no coincidan se puede deber a muchos factores, como por ejemplo que algunos testigos tienden a tergiversar situaciones por falta de elementos de información objetivos. Desde la óptica de los agresores, es evidente que muchos de ellos no tienen esa auto-percepción, o simplemente no lo quieren reconocer ni manifestar. Del lado de las víctimas, muchas de ellas tampoco son conscientes de serlo, o no desean manifestarlo, algunas por miedo y otras pueden acostumbrarse a cierto trato hostil que acaban asumiéndolo como "normal". Lo cierto es que también los

porcentajes de bullying, según los testigos se disparan, en relación a lo percibido por los agresores y las propias víctimas, por las mismas razones expuestas.

Por tanto, y en términos generales, los comportamientos de acoso sufren un importante descenso en relación a los comportamientos agresivos ocasionales. Comparados con el estudio de 2007, donde los agresores se situaba de media en el 1.56%, en el año 2015 pasan al 0.82 %, justamente a la mitad. Las víctimas en 2007 se situaban de media en el 2%, y en 2015 suben al 2,4%.

Del lado del agresor se sitúan de media en el 0.82%, y del lado de las víctimas de media están en el 2.4%.

9.2. Incidencia por niveles y conductas más frecuentes.

Son los cursos de 3º y 2º de la ESO los que más *agresores* ocasionales presentan (frecuencia a veces), aunque hay comportamientos marcadamente superiores en 4º como <<hablar mal de un compañero/a>>. Aunque en este curso claramente van descendiendo hasta desaparecer muchas de las conductas agresivas. Llama la atención el que los agresores que <<pegan>> se concentren en mayor medida en 1º de ESO. En todos los niveles sobresalen las conductas de agresión verbal y el maltrato psicológico como prevalentes sobre el resto.

En relación a las *víctimas* ocasionales, la incidencia sigue siendo mayor en 2º y 3º de la ESO que en el resto de los grupos, aunque son los alumnos de 1º los que sufren en mayor porcentaje los insultos y las agresiones físicas directas. También aquí son las conductas de agresión física indirectas y el maltrato psicológico las que despuntan sobre el resto. En 4º de ESO van disminuyendo las víctimas hasta desaparecer en buena parte de los comportamientos.

Respecto a los *testigos*, parece lógico que sean los que cursan 4º de la ESO, los que más conductas detectan al poseer más experiencia en esta etapa, seguidos por los alumnos de 3º y 2º. Estos son los cursos que a su vez presentan una mayor incidencia en comportamientos agresivos. El maltrato psicológico y de exclusión social es, según los testigos, los que mayores porcentajes presentan.

Por tanto sobresalen las conductas de maltrato psicológico como hablar mal de alguien, ignorar o insultar, por encima del maltrato físico directo.

9.3. Actitudes violentas o de bullying a través de un grupo o banda.

Podemos afirmar que la violencia escolar se ejerce en porcentajes muy elevados a través del grupo. De la lectura de los datos se infiere que casi el 44% de los casos, la violencia es practicada por el grupo o parte de él (banda); en concreto el 32,26% de la violencia ocasional se da través de un grupo o banda, porcentaje que disminuye al 12% cuando hablamos de bullying.

9.4. Estrategias de comunicación de las víctimas.

En relación a los alumnos/as víctimas de comportamientos hostiles que deciden hablarlo con alguien (76,4% que sí deciden hablarlo con alguien frente a un 24,4% que no lo comentan con nadie) sería la institución familiar, seguida de los amigos quienes más confianza generan a la hora de exponer esta situación, mientras que los profesores son los que menos confianza suscitan. De ellos un 30,7% lo habla con sus padres y el 24,4 % prefiere a sus amigos. Lo llamativo es que los profesores sólo son informados por unos 9,5% de alumnos/as

9.5. Prevalencia del ciberbullying.

La presencia del ciberbullying en nuestras aulas aún es poco significativa. Sólo un 2,15% del alumnado reconoce a veces realizar algún comportamiento agresivo a través de las redes sociales. Las víctimas registran un porcentaje mayor, pero apenas supera el 5%. En la frecuencia a menudo, ningún agresor lo reconoce; prácticamente igual porcentaje en las víctimas. Desde la posición de agresores y víctimas se deduce que no se dan prácticamente conductas de ciberbullying, puesto que éstas se encuentran casi al 0%. Atendiendo a los testigos, se infiere una percepción más alta; no obstante los porcentajes de alumnos que han visto estos comportamientos en redes sociales en la frecuencia a menudo y siempre no superan el 4%. Respecto al género, se declaran más chicas víctimas y son los chicos quienes tienen porcentajes más altos de ciberbullying,

aunque en porcentajes totales muy bajos. Por curso, se detecta que tanto en 1º como en 4º de ESO son inexistentes estos comportamientos; siendo 3º de ESO el curso que presenta el mayor índice de ciberacoso.

9.6. Actitudes violentas o de bullying y su relación con el género.

Los chicos presentan mayores porcentajes de conductas violentas ocasionales que las chicas. Ellos son más proclives a ejercer comportamientos violentos tanto directos como indirectos. Sin embargo, parece muy llamativo el que se hayan igualado los porcentajes de maltrato físico directo (pegar) entre chicos y chicas.

Respecto a las víctimas, las chicas declaran serlo de situaciones de asilamiento por exclusión social o maltrato psicológico como <<hablan mal de mí>>. Respecto de los comportamientos físico directos como <<me pegan>> prácticamente se igualan y en los indirectos como ser insultados-as.

Las conductas de acoso en ambos géneros, desde la posición de agresor o agresora son casi inexistentes, y aquellas que sí se dan no superan el 4% en ningún caso. Aquí destacan algunos porcentajes mayores de las chicas en determinados comportamientos, como son los de hablar mal de alguien y pegar. Pero si acudimos a otra fuente de datos, como el estudio de casos, para ver la prevalencia de un género sobre otro en conductas de acoso, observamos claramente cómo se impone un perfil de acosador masculino en el 77%, frente a sólo un 23% de casos de acosadoras.

Por tanto se comprueba que el género masculino tiene una mayor implicación en problemas de maltrato y abusos entre compañeros, por lo que se puede afirmar que el sexo no sólo influye en la mayor o menor implicación en problemas de malos tratos entre iguales, sino que también incide en el tipo de maltrato que se realiza o se sufre, siendo en los chicos más probable la utilización de las formas como insulto y en las chicas las psicológicas.

9.7. Factores externos preventivos o favorecedores de conductas violentas o de bullying.

- **Familia**

Lo primero a destacar es que el estado civil de los padres parece no constituir un factor determinante en la existencia de conductas violentas en el hijo/a.

Sin embargo el estilo parental usado en la educación de los hijos sí parece ser un condicionante en la prevención o aparición de conductas violentas en éstos. Tras los resultados del análisis del estudio de casos así como de la entrevista personal, el estilo educativo predominante en la mayoría de alumnos con perfil acosador ha sido el negligente.

También se constata la relación entre conductas violentas del alumnado y bajo nivel de estudios en los padres. En el sentido inverso, a mayor nivel de estudios de los padres menor probabilidad de acciones violentas en los hijos. El nivel de estudios paternos marca a su vez una tendencia en lo que desean estudiar sus hijos, que también parece indicar el nivel de comportamientos hostiles, pues aquellos que se declaran no agresivos desean en mayor porcentaje (algo más de 12 puntos porcentuales respecto a los que se declaran agresivos) cursar un grado universitario. Dato que coincide con el de los alumnos no violentos que tienen una madre con estudios universitarios.

- **Entorno socioeconómico**

Diferenciando los datos de la muestra por centros, en la posición de agresor, tanto en la frecuencia a veces como en la frecuencia a menudo, se observa una clara prevalencia de conductas agresivas en aquellos institutos con peores condiciones socioeconómicas. Así el centro situado en la zona socioeconómica más favorable de los cuatro, con multitud de servicios públicos y población de nivel socioeconómico media-alta, presenta una menor incidencia tanto en conductas agresivas aisladas como las que implican acoso. Por contra, el IES con el entorno más degradado, tanto social como económicamente, con parte de la población en riesgo de exclusión social y alto nivel de desestructuración familiar, necesitadas de prestaciones sociales básicas y un entorno deprimido en cuanto a infraestructuras básicas, sin apenas zonas verdes ni deportivas, es el que mayor clima de conflictividad alberga. Asimismo, cotejados estos datos con

los obtenidos en el estudio de caso y entrevista personal, se concluye que el nivel económico de las familias de procedencia de los alumnos con conductas de acoso es en un 92% bajo.

Así pues, el contexto socioeconómico guarda una relación muy directa como factor protector o facilitador de conductas agresivas: conforme desciende el nivel socioeconómico de una familia y disminuyen las prestaciones e infraestructuras elementales y básicas de barrio, aumentan las probabilidades de desarrollo de conductas violentas y de acoso de los menores que proceden de ellos.

- **Alumnos repetidores**

A tenor de la realidad estudiada, los alumnos repetidores muestran una disposición mayor a la realización tanto de determinadas conductas agresivas ocasionales como de las que suponen acoso respecto a los alumnos no repetidores, en porcentajes relativamente significativos, y que en algunos casos como el de <<pegar>> casi doblan a los alumnos no repetidores (en la frecuencia a veces) así como en las conductas psicológicas que suponen poner motes, ignorar y no dejar participar.

- **Hábitos de ocio**

De los datos inferidos, destacar que no se han encontrado pruebas que determinen hábitos precursores de la violencia en jóvenes. Tanto alumnos agresores como no agresores exhiben mismas tendencias en la realización de hábitos de ocio, descartando a priori que el consumo televisivo o el de videojuegos, por ejemplo, eleven las probabilidades de cometer hechos violentos. Sin embargo se ha detectado un factor protector en aquellos alumnos que leen habitualmente: éstos cuentan con una probabilidad menor de incurrir en conductas de acoso.

CAPÍTULO 10. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

Lo cierto es que la violencia escolar representa una parcela de la vida escolar. Su prevalencia es común a cualquier centro, al margen de su frecuencia e intensidad, de los números y de las conductas que se den. Crear programas especializados en la lucha contra la violencia escolar necesita de un marco normativo de referencia que a su vez sea consciente de la propia organización escolar y de su gestión, de la calidad de enseñanza, y de sus vínculos con los padres y la comunidad donde se circunscribe.

10.1. Marco normativo nacional

En el contexto nacional, encontramos el antecedente en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre reguladora de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros (LOPEG), en desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), que en su artículo 11.1.e, permitía tomar las medidas oportunas directamente por medio del Consejo Escolar (órgano de gobierno en que participan los directivos junto a representaciones de los padres, de los profesores, y también de los alumnos en el ciclo superior) quien asumía el cometido de resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de los alumnos. La tipificación de las infracciones y sanciones era remitido al Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, que establecía los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros y que ya prohibía imponer correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno no permitiendo ningún castigo corporal, ni entre las correcciones para las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, ni entre las que pueden imponerse para sancionar conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar. Las sanciones por conductas contrarias a las normas de convivencia del centro sólo podían ser acordadas, según los casos, por los profesores, tutores, jefes de estudios o directores, siempre previa audiencia del alumno, y sólo por el Consejo Escolar, también previa audiencia, las de

suspensión de asistencia. Será en la Ley Orgánica 2/2006³⁵, de 3 de mayo donde por primera vez aparece explicitado la prevención del acoso escolar como uno de los principios en los que sustentan el sistema educativo

10.2. Contexto internacional de intervención

Uno de los primeros programas de resolución de conflictos y mediación escolar fue el "Teaching Students to Be Peace makers" (Johnson, 1970) desarrollado en Minnesota (EE.UU) a mediados de la década de 1960. El objetivo era capacitar a todos los alumnos para que pudieran regular su propia conducta y resolver constructivamente sus propios conflictos interpersonales. A principios de la década de 1970 (Johnson y Roger 1999) se llevan a cabo otras intervenciones en EE.UU que fue el germen de lo que hoy existe en casi todos nuestros centros docentes. Así, los docentes cuáqueros de New York quisieron proporcionar a los alumnos un entrenamiento en la no violencia a través de talleres para la adquisición de habilidades sociales y resolución de conflictos. En la siguiente década, también en New York las escuelas públicas de esta ciudad crearon las figuras de los mediadores entre iguales, con talleres también para padres. Fue conocido este programa como el " Resolving Conflict Creativel y Program". Paralelamente en San Francisco, a través del programa "San Francisco Conflict Manage Program" los mediadores de conflictos vecinales pasaron a asesor a las escuelas para dotarlas de mediadores escolares.

Autores como Johnson y Roger (1999) proponen métodos de resolución de conflictos, desde la perspectiva preventiva. Casi durante 30 años han investigado en EEUU la conflictividad en las aulas, y entre sus conclusiones destaca la de enseñar a los alumnos estrategias y habilidades prácticas de resolución de conflictos, a través de la creación de un contexto cooperativo, y un entrenamiento que les capacite para que

³⁵ Artículo 1,k) <<la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar>>. Constituye la primera mención directa sobre acoso escolar de nuestra legislación educativa. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se sigue haciendo eco de este principio.

sean los propios alumnos los auténticos mediadores entre sus compañeros. Los pilares sobre los que se sustenta la convivencia en la tradición norteamericana pasan por la creación de un contexto cooperativo, haciéndose eco de la frase de Abraham Lincoln << el mejor modo que conozco de derrotar a un enemigo consiste en convertirlo en amigo >>.

Los educadores crean un contexto cooperativo cuando estructuran cooperativamente una mayoría de situaciones de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989). En este caso, los alumnos trabajan en pequeños grupos para alcanzar metas compartidas. Se evalúa por criterios, y se establecen tres niveles, formal, informal y grupos básicos cooperativos. Estos autores afirman que el aprendizaje cooperativo reduce los factores de riesgo que impulsan a los niños y jóvenes a emplear la violencia para la resolución de conflictos, puesto que fomenta los vínculos positivos con los compañeros, ayuda al desempeño escolar y reduce las patologías psicológicas que son los tres factores que a su juicio más influyen en la aparición de la violencia. Se ha constatado que aumenta la autoestima, adaptación psicológica y capacidad social (Johnson y Roger ,1999).

A principios de 1990, Olweus (1991) basa toda intervención en 4 aspectos fundamentales: a) creación de ambientes cálidos y positivos para los alumnos en la escuela; b) establecer normas claras y límites firmes; c) aplicación de sanciones que no sean punitivas ni físicas y d) introducción de figuras adultas de autoridad y modelos positivos. Por su parte, el modelo de intervención en el maltrato entre iguales, Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994; HMSO, 1995) propone lo siguiente:

- a) La creación de un Reglamento de centro: se da especial importancia al proceso, tanto o más que al producto final. Se aconseja la formación de comités para la discusión y elaboración de dicho código de conducta integrada por padres/madres, profesores y alumnos. Otro elemento esencial de dicho código es el mantenimiento “vivo” de su filosofía y para ello se promueve la revisión y evaluación periódica. La difusión y comunicación de las normas, valores y conductas que se reflejan en dicho reglamento deben alcanzar a toda la comunidad educativa.

- b) La obtención de datos fiables sobre el estado de la cuestión en cada centro: Realización de cuestionarios breves con un solo grupo de alumnos. Identificación de zonas de riesgo. Entrevistas con alumnos. Uso de métodos específicos con niños pequeños (láminas, cuestionarios más reducidos, observación, etc.)
- c) La introducción de estrategias curriculares facilitadoras del tratamiento del problema: Círculos de Calidad: método de indagación para los alumnos acerca del maltrato entre iguales en la escuela. Enseñar a los alumnos a observar y detectar situaciones de abuso y a afrontarlas.
- d) El trabajo directo con alumnos en conflicto: Programa de asertividad (para víctimas). El método de no inculpación (para el conjunto de agresores y víctimas). Alumnos consejeros (para favorecer la comunicación entre alumnos). Tribunales de alumnos en caso de maltrato (los alumnos enjuician al agresor).
- e) La mejora de las condiciones de supervisión del recreo: formación de los supervisores. Código de conducta para el comedor. Observación de los alumnos para detectar agresiones. Alumnos como ayudantes de recreo. Identificación de zonas de riesgo. Mejoras del entorno

Las propuestas de prevención/intervención que recogen ambos modelos no sólo han sido llevadas a la práctica en su ámbito nacional sino que han marcado las directrices en otros países europeos. El modelo de Olweus sirvió de base para el diseño de fórmulas de prevención e intervención, además de en Noruega, en Finlandia, Suecia. Por su parte, el modelo de Smith y Sharp, en el que se basa la propuesta de intervención del Ministerio de Educación inglés, que ha tomado carácter de recomendación nacional en el Reino Unido y ha servido de ejemplo también en países como España. Los dos modelos desarrollados respectivamente por Olweus y por Smith y Sharp, defienden simultáneamente el tratamiento colectivo y el individual de los alumnos implicados. Por tanto, se puede afirmar en general que los mejores programas preventivos son aquellos que combinan acciones que se concentran tanto en los riesgos individuales como en los factores medioambientales: competencia social, ayuda a los padres, cooperación pedagógica, mejora del clima escolar (Massé, Desbiens y

Laharis2005). Es necesaria la participación activa de los profesores así como la adhesión y colaboración de los padres y, sobre todo, de los alumnos. Por otro lado, Salmivalli y colaboradores (2005) proponen un diseño longitudinal multinivel, donde primero se adquiera conocimientos del acoso escolar, después auto reflexión crítica (grupos de discusión y role-playing) y compromisos concretos anti acoso.

10.3. Medidas propuestas de intervención en España

En España, Díaz Aguado (2006) entre otros, se muestra una firme defensora de las bondades de un sistema educativo basado en la cooperación. Para esta última autora, el enfoque correcto de la escuela pasa por convertirla en una comunidad de aprendizaje, poniendo el énfasis en la cooperación como herramienta para mejorar el bienestar y aprendizaje de los alumnos y alumnas y reducir de esta forma los comportamientos agresivos en la escuela. Lo basa en tres pilares: a) creación de grupos heterogéneos de discusión; b) toma de decisiones democráticas y c) construcción de un sentido comunitario orientado al bienestar y solidaridad de sus miembros.

En la misma línea, Ortega (2004) destaca dos tipos de programas que se deben tener en cuenta para abordar correctamente cualquier intervención:

1. Programas preventivos: a) programas de gestión democrática de la convivencia; b) educación de emociones y sentimientos; c) programas de trabajo cooperativo; d) formación del profesorado; Entre las medidas concretas que sugiere destacan los círculos de calidad, mediación de conflictos y ayuda entre iguales.

2. Programas de intervención directa: a) programas de desarticulación del problema bullying; b) programas de asertividad y desarrollo de conductas empáticas.

Avilés (2003) describe a modo de síntesis los diferentes procedimientos existentes que se emplean en muchos programas para prevenir (nivel primario), controlar (nivel secundario) y erradicación (nivel terciario) el maltrato entre iguales en las aulas:

1. Nivel primario: a) asamblea o reunión periódica del grupo clase: se debate el cumplimiento de las normas en clase; b) círculo de calidad: un grupo de alumnos

examina el problema y propone soluciones que las comunica al centro; c) comisiones de alumnos: se encargan de temas específicos relacionados con el problema; d) aprendizaje cooperativo; e) potenciar las horas de tutoría; f) mediación o ayuda entre iguales: las partes enfrentadas buscan voluntariamente a un alumno/a mediador/a para llegar a un acuerdo satisfactorio; g) actividades comunes positivas: acampadas, excursiones con implicación de padres y profesores; h) reuniones de padres y profesores: fundamental la concienciación de los padres acerca del problema y para la prevención del mismo.

2. Nivel secundario: a) sistema de ayuda: entrenando a los alumnos que ayuden a otros en las diversas tareas académicas o de acogida a los nuevos alumnos; b) alumno consejero: es una mediación más compleja que requiere más entrenamiento; c) mediadores escolares: es el nivel más complejo con mayores exigencia y entrenamiento en habilidades comunicativas y de resolución de conflictos.

3. Nivel terciario: a) método Pikas (Pikas, 1989) utilizado para disuadir a una banda de una ataque contra una víctima. Consiste en una serie de entrevistas con los agresores y la víctima por separado, en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y se acuerdan estrategias individuales; b) método de no inculpación, donde profesor y alumnos observadores se reúnen con agresor y víctima. Cada miembro sugiere una solución; c) círculo de amigos: se trata de incluir en un grupo de referencia a alumnos aislados y más fácilmente victimizables; d) los tribunales escolares: con medidas de arbitraje.

Para Cerezo (2004) y en línea parecida Hernández y Gil (2004), las medidas deben abarcar varias dimensiones:

a) Medidas a nivel de escuela: evaluar la situación, mejorar la supervisión de los escolares en los espacios comunes, proponer la participación activa del alumnado y encuentros con los padres.

b) Medidas a nivel de aula: introducir técnicas de trabajo en grupo y cooperativo y encuentros periódicos profesores y alumnos con familias.

c) Medidas a nivel individual: charlas, entrevistas, ayuda y apoyo a víctimas, propuestas de cambio de situación.

10.4. Medidas propuestas de intervención en Andalucía

Desde Andalucía³⁶, se da un paso adelante en 2011 con la elaboración del primer plan integral para la convivencia escolar, que se fundamenta en los siguientes objetivos:

- a) Diagnosticar del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo
- b) Establecer normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones oportunas de acuerdo con la normativa dictada
- c) Elaborar plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- d) Crear normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- e) Promover la convivencia en el centro, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz.
- f) Prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, entre las que se incluirán los compromisos de convivencia, las actuaciones preventivas y que contribuyan a la detección de la conflictividad y la mediación en la resolución de los.
- g) Regular las funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- h) Crear y dotar de funciones de los delegados o de las delegadas de los padres y madres del alumnado.
- i) Programar las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.

³⁶Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

- j) Evaluar del plan de convivencia en el marco del proyecto educativo.
- k) Colaborar con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educadoras.
- l) Recoger incidencias en materia de convivencia en el Sistema de Información Séneca.

Ello se instrumentaliza a través del Protocolo para la Convivencia, con el objetivo de prevenir, detectar, mediar y corregir los conflictos en los centros docentes. La norma prevé además una serie de actuaciones concretas:

1. Actuaciones hacia el alumno acosado: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, actividades de educación emocional y estrategias de atención y apoyo social, intervención individualizada por la persona orientadora para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, autoestima y asertividad y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.
2. Actuaciones con el alumnado agresor: aplicación de las correcciones correspondientes estipuladas en el plan de convivencia, actuaciones educativas en el aula de convivencia del centro, en su caso, o programas y estrategias específicos de modificación de conducta y ayuda personal, y derivación, si procede, a servicios de la Consejería competente en materia de protección de menores.
3. Actuaciones con los compañeros y compañeras observadores pasivos: actuaciones de desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, emocionales y de empatía, campañas de sensibilización así como actividades de mediación y de ayuda entre iguales.
4. Actuaciones con las familias: orientaciones sobre cómo ayudar a sus hijos o hijas, sean víctimas o agresores, actuaciones para una mejor coordinación y comunicación sobre el proceso socioeducativo de sus hijos o hijas, información sobre posibles apoyos externos y seguimiento de los mismos, así como establecimiento de compromisos de convivencia.
5. Actuaciones con el profesorado y el personal de administración y servicios: orientaciones sobre cómo intervenir positivamente en la situación y cómo hacer

el seguimiento, orientaciones sobre indicadores de detección, así como actividades de formación específica.

Destaca en la práctica el Proyecto SAVE³⁷. Diseñado desde una perspectiva preventiva y ecológica. Parte de una concepción sistémica del conjunto de factores que inciden sobre la convivencia en la escuela. Propone una formación del profesorado de “investigación-acción”. Tiene carácter comunitario: cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia. A partir de estos principios se establecen dos planos: de convivencia, para comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, de sentimientos, actitudes y valores, pero también de roles, estatus / poder; y de actividad curricular: que, a su vez, se centra en tres procesos: la gestión de la convivencia en el aula, el modelo cooperativo de enseñanza y aprendizaje y el trabajo con los sentimientos, actitudes y valores que catalizan la actividad.

10.5. Medidas concretas de intervención desde los IES estudiados

Entre los objetivos comunes trazados por los distintos IES de Málaga estudiados, tal y como quedan reflejados en los distintos planes de centro, se encuentra el de crear un espacio de convivencia sano e integrador entre toda la comunidad educativa que conforma la realidad social de un centro educativo buscando implicar activamente a todos sus activos. Es constante e infatigable el trabajo que se lleva a cabo desde estos centros en la consecución de este objetivo. Concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, PAS, etc.) de su corresponsabilidad para conseguir un adecuado clima de convivencia que permita una educación/formación plena del alumnado es uno de los principales objetivos. Detrás de este podemos enumerar los siguientes:

-Disminuir el número de casos de conductas que, sin ser catalogadas de “gravemente contrarias a las normas de convivencia”, interrumpen el desarrollo de la clase e impiden el proceso de enseñanza.

-Establecer medidas de creación, conocimiento y aceptación de las normas del ROF, implicando en ellas a las propias familias y al alumnado.

³⁷ Sevilla Antiviolenencia Escolar, dirigido por Rosario Ortega, 1997/ 1999.

-Implicar a las familias en el Plan de Convivencia del centro a través de los compromisos de convivencia, la mediación entre desiguales, los /las delegados/as de curso, así como a través de otras medidas preventivas de conflictos.

-Proseguir con la política de implicar a determinados agentes sociales en el tratamiento de los conflictos del Instituto: educadores/as sociales, voluntarios de ONG, miembros de fundaciones, organismos locales, etc.

-Potenciar las asambleas de aula y la junta de delegados/as de alumnos/as, así como a los/las delegados/delegadas de padres y madres por grupos.

-Organizar de actividades preventivas y proactivas para una mejor convivencia tanto en las Tutorías como en el centro en general.

-Ampliar las funciones que el reglamento le otorga a la Comisión de Convivencia en temas de sanciones especificados en el ROF.

-Seguir motivando a toda la comunidad educativa para que interiorice la cultura de la mediación escolar.

-Fomentar el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como la integración de todo el alumnado del centro, prestando especial interés al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado de origen extranjero y al de etnia gitana.

-Colaborar con los centros, instituciones educativas y medios de comunicación que demanden información sobre nuestro Plan de Convivencia.

Fruto de todo lo anterior, los centros están implementando las medidas ya existentes con otras de ámbito preventivo que configuran un verdadero crisol de actuaciones.

A modo de recopilación y diferenciado medidas directa e indirectas, destacamos las siguientes:

Medidas directas	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión de convivencia. • Aula de Convivencia- Aula de Trabajo Individualizado. • Tutorías personales. • Sanciones disciplinarias. • Expulsión del centro. • Medicación.³⁸
-------------------------	---

³⁸ Ejemplo de ello es el caso que se produjo en el curso escolar 2014/ 15 en uno de los IES estudiados. Se procede a iniciar el protocolo de mediación entre dos alumnas enfrentadas. Dicha actuación se realiza en la semana del 16 al 21 de marzo de 2015.

La mediación consiste en hablar por separado con dos chicas protagonistas de un conflicto entre ellas. Puesto que la mediación se basa en la confianza entre los iguales, para ello, se elige a dos alumnos mediadores con una amplia experiencia y formación: A. M. C y F.G.G. siempre bajo la supervisión del profesor mediador. Estos alumnos, eligen previa autorización de su tutor, profesor correspondiente y Jefatura de Estudios, hablar con los alumnos a una hora que no suponga un inconveniente para su proceso educativo. Las dos alumnas del conflicto acceden voluntariamente a hablar con ellos y dan su punto de vista ante el conflicto a los mediadores que se muestran en todo momento empáticos, amables y respetuosos, ganando así su confianza. Dicha actuación tiene lugar dos semanas más tarde; ya que no es conveniente que se haga cuando el conflicto ha surgido sino cuando ya ha habido un tiempo de distancia de tal conflicto.

Se procede al segundo paso: se pone en común entre los dos mediadores y el profesor que supervisa el caso el punto de vista de ambas alumnas; para valorar qué actividad se estima conveniente hacer con ellas. Se decide que el problema no es exactamente un problema entre dos alumnas si no un problema grupal que afecta a todos y es por esto por lo que se decide llevar a cabo dinámicas de grupo, concretamente tres juegos cooperativos, para fomentar el conocimiento y para hacerles ver que a nivel individual hay objetivos que no pueden conseguir y sin embargo a nivel grupal son viables para su consecución. Dicha medida se comunica a la Jefatura de Estudios, a los profesores que imparten clase a los alumnos mediadores como al grupo con el que se va a llevar a cabo dicha actividad. Se le comunica a las dos alumnas y ambas están dispuestas a participar ya que la intención de las dos es que quieren solucionar dicho conflicto. Concretamente la alumna M.B.P. habla personalmente con la profesora que supervisa la mediación, comprometiéndose a venir el jueves 23 de abril de 2015, ya que había faltado días anteriores por estar enferma, para así poder continuar con el proceso de la mediación. Finalmente así lo hace el jueves 23. Entre las medidas que se aplican destacan las siguientes:

-“Náufrago”: el objetivo de esta dinámica es estimular que entre todos consigan un objetivo común, para ello se le da un material determinado y tiene que llegar de una parte a otra de la pista sin tocar el suelo usando los diversos materiales.

Como medidas de prevención, destaca el Proyecto Escuela Espacio de Paz³⁹, que constituye la base sobre la que han de girar cada una de las medidas resolutivas de

-Las dinámicas entre iguales, que se realizan en las pistas del instituto animadas por los mediadores arriba mencionados ayudados por los mediadores de 4º ESO, son los siguientes juegos cooperativos, habituales en las dinámicas de grupo:

-“Pasa la bola”: cuyo objetivo es fomentar el conocimiento entre los alumnos del grupo.

-“Cuadrado ciego”: Fomentar la comunicación y coordinación entre los líderes del grupo para ello el grupo, que tiene los ojos tapados, debe conseguir realizar una figura geométrica guiados por los líderes, en este caso M.P.B y L.I.B la dinámica recomienda que ambos líderes deben estar unidos con pañuelo, cuerda, cordón, etc., para fomentar dicha comunicación y coordinación, objetivo pretendido. Sin embargo, es en este punto donde la alumna L.I.B se niega a participar, habiéndose mostrado en todo el proceso anterior cooperadora, hecho que sorprende a los mediadores, los cuales interrumpen inmediatamente la actividad y se lo comunican a la profesora.

Tras esta interrupción en el proceso se procede por parte del profesor mediador a hablar con dicha alumna, la cual manifiesta que se ha negado porque en esa mañana una tercera persona le ha comunicado que la madre de M.P.B la va a demandar, y ante esta situación considera que no va a cooperar con alguien que la quiere denunciar y se muestra sorprendida y dolida; ya que consideraba que todo había sido un malentendido entre ambas. Ante esta situación, queda paralizado el proceso de mediación y se le comunica a la Jefa de Estudios lo ocurrido, apenas empezando el proceso. Como profesor mediador, estimo que la intervención inoportuna de terceros ha impedido que dicha mediación llegara a buen puerto; pues ambas alumnas habían mostrado su interés por hacerlo.

39

Los IES estudiados forman parte de la Red Andaluza de Escuelas Espacio de Paz de la Consejería de Educación (incluido en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia) y como tal están centrados en la mejora de la convivencia escolar y en la puesta en marcha de procesos de mediación escolar, y se plantea como objetivo promover la resolución pacífica de los conflictos que se dan en el ámbito escolar, llevando a cabo un trabajo de carácter preventivo que desarrolla los valores positivos de la convivencia. Es en este marco, donde tiene cabida la mediación de conflicto, o ayuda entre iguales, al ser un proceso eminentemente educativo que fomenta el diálogo y la convivencia positiva entre la personas, a la vez que contribuye a la transformación pacífica de las dinámicas del conflicto del centro.

Los programas de mediación resultan especialmente positivos porque sacan a los jóvenes- y a otras personas de la comunidad educativa- del rol pasivo ante los problemas de convivencia y les brindan la posibilidad de participar en la creación y mantenimiento de un clima social positivo. (...) Por su parte los

conflictos del centro; así como los talleres profesionales, las tutorías personales, la mediación entre iguales y las medidas de compensación educativa y de atención a la diversidad. Son instrumentos que los centros llevan utilizando desde hace ya bastante tiempo para atender los conflictos que puedan darse en él. A modo de esquema se plantean las siguientes medidas:

<p>Medidas indirectas o de prevención:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías de padres. • Tutorías personales. • Plan de Compensatoria. • Apoyo Lingüístico a Inmigrantes. • Plan de Apertura de Centros (apoyo al estudio). • Talleres de Habilidades Sociales, Autocontrol, Autoestima, determinadas actuaciones con las familias, etc. • Programa “Forma Joven”. Consejería de Salud. • Programa Huerto Escolar. • Programa Gran Gala. • Escuela, Espacio de Paz • Programa “Promociona”. Secretariado Gitano. • Programa “Escuelas Deportivas”. • Escuela de Madres y Padres. • Colaboraciones con ONG.
---	--

chicos y chicas mediadores, opinan que la práctica de la mediación les ayuda a crecer como personas, a comprenderse mejor y a mostrarse solidarios”. Nuestro centro educativo comparte esta creencia y por ello está incluido dentro del Plan de Convivencia.

Los alumnos mediadores ayudantes, para prepararse en la mediación, se han formado tanto en el Programa de Alumnado Ayudante de la Delegación.

10.6. Medidas propuestas por el doctorando.

A priori se puede tener una sensación de negatividad al abordar el marco escolar desde el conflicto. Pero sería justo remarcar también, que a la vista de los datos presentados, casi un 70% de alumnos admiten no tener problemas de conflictividad. Además la propia evolución de ésta, en los últimos años, marca una clara tendencia decreciente en la mayoría de los comportamientos y frecuencias. Ello nos lleva a pensar que todo el arco de medidas que los centros escolares vienen aplicando, están dando algunos de los frutos esperados, en aras de la prevención y la consecución de un clima escolar satisfactorio y positivo. Pero atendiendo al otro porcentaje, al de alumnado que en mayor o menor intensidad practican, sufren u observan violencia, se nos revela que aún queda mucho trabajo por hacer.

Por tanto, al ser un fenómeno relacional, parece haber calado finalmente la idea de la intervención no sólo con la víctima, el agresor o los testigos sino también con todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, familias, etc.) y entorno social. Como establece Cerezo (2004) si queremos lograr una intervención adecuada es necesario una adecuada concienciación del fenómeno de la violencia y acoso escolar. Antes de confeccionar cualquier programa, es necesario que la comunidad educativa así como las autoridades competentes tengan la voluntad y la conciencia de entender el problema en su verdadera dimensión. Esto arrancará en compromisos concretos transformados en medidas determinadas. Sirva este trabajo a ello.

En aras de esa concienciación las propuestas han de ir dirigidas principalmente al ámbito familiar y al ámbito escolar. Se antoja fundamental mantener una comunicación constante entre el centro y la familia. En este sentido, desde aquí se propone el promover la figura del tutor de padre como figura de mediación, (especialmente útil en los conflictos con implicaciones familiares). Asimismo se ve necesario fomentar la creación de la escuela de padres, con dotación especial en recursos de formación y prevención, como mecanismo de integración activa de la familia en el centro escolar.

En el ámbito escolar se antoja necesario mejorar los canales de comunicación entre aquellos que sufren las agresiones o lo ven y los docentes. Según lo investigado, sólo un 9,5% de ellos son informados directamente. En este sentido crear figuras intermedias como la de alumnos "tutores" (alumnos de cursos superiores que voluntariamente sirvan de apoyo para aquellos que provengan de cursos inferiores) y servir en última instancia de vehículos de información. En atención a los factores personales se requiere la creación de aulas terapéuticas de intervención externa, donde poder acoger y reeducar al alumnado agresor por medio de especialistas en pedagogía o psicología, aprovechando los tiempos de expulsión del centro que acarrearán las sanciones disciplinarias por este tipo de comportamientos. Es necesario, asimismo implementar contenidos curriculares en todas las asignaturas con referencias a modelos de convivencia positiva así como atender a la necesidad de formación específica del docente sobre la naturaleza, características, prevención y pautas de intervención apropiadas en este tipo de situaciones.

Respecto del entorno socioeconómico se propone desde aquí la sesión de espacios e infraestructuras del centro docente al entorno social más próximo a este, en horario no escolar, con actividades extraescolares de contenidos socio culturales y deportivos que fomenten los valores positivos de la convivencia, a fin de implementar las infraestructuras escasas, especialmente en orden cultural y deportivo, de muchos de nuestro barrios.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES FINALES

El resultado final de todo este estudio no debe ni puede ser considerado como definitivo, fijo e inamovible. Si bien se puede hablar de la existencia de violencia escolar en mayor o menor grado, cada caso obliga a hablar de factores de riesgos, de contextos probables o de perfiles de vulnerabilidad.

A tenor de los resultados obtenidos en 2015 en algunos IES de Málaga, los malos tratos, abusos y la violencia ente iguales ejercida por el alumnado, de forma ocasional, en sus diferentes formas, están presentes en todos los centros, con independencia de las zonas en los que se ubiquen; y son sufridos, presenciados y ejercidos por un porcentaje significativo de alumnos. No obstante, constatamos una evolución decreciente en este tipo de conductas desde 2007 hasta la actualidad. Se fija pues una tendencia claramente a la baja, en línea con otros estudios similares ya expuestos.

Asimismo, la incidencia actual de las conductas de bullying en los IES estudiados, se sitúa en niveles bajos, siendo ésta inexistente en alguno de ellos. Con una incidencia real media de conductas que el alumnado reconoce realizar, sufrir y percibir (percepción de agresor, víctimas y testigos) cifrada en un 0,88 %; 2,4% y 13, 7%, respectivamente, obtenemos un índice medio de acoso del 5,66%. Y si observamos lo que acontecía en 2007, la incidencia real media de alumnos que reconocían realizar, sufrir y percibir alguno de los comportamientos de acoso (percepción de agresor, víctimas y testigos) cifradas en un 1,61%; 2% y 16,22%, respectivamente, obteníamos un índice medio de acoso del 6,61%, por lo que podemos concluir que el bullying en los IES estudiados se ha reducido en la actualidad en 0,95 puntos respecto a 2007, lo que representa un porcentaje de descenso de conductas de acoso del 14,37%.⁴⁰

Esta tendencia decreciente puede estar motivada, entre otras causas, por el mayor nivel de concienciación de la sociedad y especialmente de la propia comunidad

⁴⁰Hemos sumado todas las conductas de cada una de las posiciones (víctimas, agresores y testigos) y las hemos dividido, cada una por separado, por el número de conductas consideradas (13). Los 3 resultados obtenidos (según la posición) han sido divididos entre sí obteniendo un índice de referencia para poder comparar el de ambos estudios. Se ha dado el mismo valor tanto a la posición de testigos, víctima como acosador, puesto que prescindir de una de ellas limitaría el valor objetivo alcanzado.

educativa, manifestada a través de la amplia batería de medidas concretas que existen y se aplican tanto de intervención como de prevención contra el maltrato escolar.

De entre todas las conductas de maltrato entre compañeros predominan las de violencia psicológica y exclusión social, como hablar mal, burlarse de alguien, ignorar, no dejar participar, o insultar, por encima del maltrato físico directo, de las amenazas y por supuesto de conductas de hostigamiento sexual que prácticamente desaparecen. Los chicos presentan mayores porcentajes de conductas violentas ocasionales que las chicas y son más proclives a ejercer comportamientos violentos tanto directos como indirectos. Por tanto se comprueba que el género masculino tiene una mayor implicación en problemas violencia y acoso entre compañeros, así como de victimización. Además determina un tipo de maltrato distinto más focalizado en agresiones verbales. Las chicas igualan ciertas conductas como el pegar, pero tienen menos probabilidades de desarrollar conductas violentas y de acoso. Por otro lado, se ha demostrado que son los cursos de 3º y 2º de la ESO, los que más problemas de violencia y bullying concentran. Por contra se muestran bajos los porcentajes de 1º. En 4º de la ESO, vuelven a descender e incluso desaparecen las conductas de bullying. Por lo que el factor edad junto al género se erige como un rasgo común que define parte del perfil del agresor.

Se ha demostrado que la violencia escolar se ejerce en porcentajes muy elevados a través del grupo o banda, en concreto el 32,26% de la violencia ocasional y el 12% de las conductas de bullying se practican de forma grupal.

En relación a los alumnos/as víctimas que se deciden a hablarlo con alguien (76,4%) que sí deciden hablarlo con alguien frente a un 24,4% que no lo comentan con nadie) sería la familia, seguida de los amigos, quienes más confianza generan, mientras que los profesores son los que menos. De ellos un 30,7% lo habla con sus padres y el 24,4 % prefiere a sus amigos. Los profesores sólo son informados por unos 9,5% de alumnos/as.

Se ha demostrado que la presencia del cyberbullying en nuestras aulas aún es poco significativa. Sólo un 2,15% del alumnado reconoce a veces mostrar algún comportamiento agresivo a través de las redes sociales. Las víctimas registran un

porcentaje mayor, pero apenas supera el 5%. Como práctica habitual no lo reconoce ni lo padece ningún alumno. Atendiendo a los testigos, se infiere una percepción más alta; no obstante, no superan el 4%. Respecto al género, se declaran más chicas víctimas y los chicos presentan más porcentajes de asumir el rol agresor dentro de unas probabilidades totales muy bajas. Por curso, se detecta que tanto en 1º como en 4º de ESO son inexistentes estos comportamientos; siendo 3º de ESO el curso que presenta el mayor índice de ciberacoso.

Resultó ser un fuerte predictor de conductas violentas y de acoso la proveniencia familiar de los hijos. Aquellas familias con alto grado de desapego y predominio de un estilo parental negligente y violento, con ausencia de afecto y reconocimiento y carentes de normas u obligaciones, tienen mayores probabilidades de que sus hijos asuman un rol violento o acosador. Sin embargo estado civil de los progenitores parece no tener relación directa con tales comportamientos.

También se constata la relación entre conductas violentas del alumnado y bajo nivel de estudios en los padres. En el sentido inverso, a mayor nivel de estudios de los padres menor probabilidad de acciones violentas en los hijos.

Se ha demostrado que contexto socioeconómico guarda una relación directa como factor protector o facilitador en su caso de conductas agresivas: conforme desciende el nivel socioeconómico de una familia y disminuyen las prestaciones e infraestructuras elementales y básicas de un barrio, aumentan las probabilidades de aparición de conductas violentas y de acoso entre los menores que proceden de ellos. Por contra, las zonas urbanas conformadas por familias de nivel medio y que disponen de infraestructuras adecuadas tanto de nivel asistencial como culturales y deportivas, ven disminuir notablemente los índices de violencia y acoso entre sus jóvenes.

Además, se ha demostrado que los alumnos con dificultades académicas, como son los alumnos repetidores muestran una disposición mayor a la realización tanto de determinadas conductas agresivas ocasionales como en las que suponen acoso respecto a los alumnos no repetidores, en porcentajes relativamente significativos.

Finalmente no se han encontrado evidencias que determinen que ciertos hábitos de ocio sean precursores de la violencia en jóvenes. Tanto alumnos agresores como no

agresores exhiben mismas tendencias en la práctica de hábitos de ocio. Asimismo el consumo televisivo o el de videojuegos, por ejemplo, no elevan las probabilidades de situarse en un rol violento. Sin embargo sí se ha detectado que aquellos alumnos que leen habitualmente tienen menos probabilidades de incurrir en conductas de acoso.

CAPÍTULO 12. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

En primer lugar, nuestro estudio ha cumplido con los objetivos planteados, desarrollando un marco teórico que engloba el origen, naturaleza, relevancia jurídica, evolución y situación actual del fenómeno de la violencia, acoso escolar y ciberbullying, en IES de Málaga, mostrando datos relevantes de otros estudios tanto a nivel internacional como nacional y andaluz. En el actual contexto educativo es relevante la aplicabilidad e implicaciones no solo a nivel teórico, ya que este estudio permitirá fundamentar posteriores investigaciones, sino también a nivel práctico por encaminar las medidas necesarias a llevar a cabo.

Este estudio contribuye a señalar los factores de riesgo o de protección que pueden predecir la aparición de conductas violentas en el alumnado. Por tanto, conociendo los perfiles de los alumnos implicados directamente en dichas problemáticas, es posible diseñar propuestas de prevención, o en caso necesario, de intervención. Propuestas que han de ir dirigidas principalmente al ámbito familiar, al ámbito escolar, o a ambos, de modo que se fomente la comunicación entre la familia y la escuela y a las autoridades públicas y responsables políticos, que necesariamente han de contribuir a revertir una situación, la de la pobreza en las familias y entorno habitacionales (barrios deprimidos sin las necesarias infraestructura de asistencia y desarrollo) que favorecen su aparición.

Cabe afirmar que este estudio ha permitido avanzar en el conocimiento del ciberbullying, y de los factores externos y personales que intervienen en la aparición del fenómeno bullying, abriendo un abanico de conocimiento de cara a la prevención e intervención, ya que es posible determinar los factores de riesgo y de protección (ambientales y personales), fundamentalmente en la familia y en el entorno socioeconómico.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Nuestro objetivo, si bien se planteó inicialmente con la intención de comprobar la incidencia y características de la violencia y el acoso escolar en la enseñanza secundaria de Málaga capital, dado que se trata de una tesis doctoral, sufrió un ajuste progresivo

acorde a los medios, tiempo y posibilidades reales de este doctorando, para finalmente centrarse en un proyecto más abarcable pero menos representativo, conformado por cinco centros de educación secundaria de Málaga capital.

Respecto a la colaboración de los centros, si bien han mostrado buena disposición, al tratarse de un tema tan sensible y delicado, no ha sido tarea fácil el poder recabar toda la necesaria, sobre todo en la agilidad de las actuaciones y comunicaciones y acceso a la información confidencial. Suponemos alguna de estas razones las que llevaron a un determinado centro a no querer participar en el segundo muestreo.

El acceso a los directores prácticamente ha sido imposible, salvo en un caso, donde el director se ofreció como interlocutor. En los demás la figura de la jefatura es la que nos ha servido de puente con el centro.

Asimismo, la reorientación de los objetivos iniciales propició una reevaluación del instrumento utilizado en el muestreo, que a su vez implicó la realización de un estudio piloto que ralentizó la culminación del segundo estudio de campo. Además, esta reorganización de objetivos a nivel administrativo culminó en un traslado del propio expediente de la tesis, desde el Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho, al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad de Málaga.

En lo referente a las muestras extraídas, ellas han sido dirigidas únicamente a los estudiantes, sin recabar información de los docentes ni de familiares en general, a excepción de la entrevista mantenida con una madre.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Sería necesario y adecuado plantear un estudio de carácter más amplio, que abarcara entornos urbanos y rurales, y que superasen incluso el ámbito provincial. Asimismo, sería interesante llevar a cabo estudios longitudinales que permitan determinar la evolución de dichas problemáticas en la vida adulta. Del mismo modo, sería adecuado recabar información desde el punto de vista del profesorado, y seguir profundizando en los entornos familiares y socioeconómicos claves en el conocimiento y prevención de esta problemática. Además resultará imprescindible abordar la evolución del ciberbullying y comprobar las nuevas realidades en las que se vaya tornando este fenómeno.

ANEXO I REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alasker, F. (1993). Bully/victim problems in day care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.

Abramovay, M. (2005) Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864. Extraído el 21 de abril del 2012 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002611.pdf>

Aftab, P. (2010) What is the Ciberbullying? <http://aftab.com/index.php?page=ciberbullying>.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid. Taurus.

Alfonso, J. P., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2009). Factores de riesgo predictores del patrón de consumo de drogas durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 25(2) 330- 338.

Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 174-187). London: Routledge.

Amato, P.R. (1995). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, nº 55, pp 628-640.

Amato, P.R. y Keith, B. (1995). Parental divorces and the well-being of children. A metaanalysis. *Psychological bulletin*, nº 110, pp 26-46.

Anderson, C.A., Gentile, D.A. y Buckley, K.E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents*. Oxford, Oxford University Press.

Andrés pueyo A. "Dimensiones de personalidad y procedimientos de inducción del estado de ánimo". *Revista de Psicología General y Aplicada*. Junio 2005.

Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.

Arts. 139 y ss. de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (LRJAP-PAC), de 1992, en su versión reformada de 1999.

Asociación Estadounidense de Psicología (2015). *Resolution on Violent Video Games*. http://www.apa.org/news/press/releases/2015/08/violentgames.pdf?_ga=1.233656475.425622777.1446814343.

Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/ victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), pp. 447-456.

Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.

Avilés, J. M. (2002) *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal Abnormal and Social Psychology*, 66 (1), 3-31.

Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 59-65). London: David Fulton.

Batsche, G.M. y Knoff, H.M.(1994). Bullies and their victims. Understanding a peervasive problem in the schools. *School Psychology Review*,23, pp 165-174.

Baumrind,D. (1991). Parenting styles and adolescent development, en W.Damon (ed). *Child Development today and tomorrow*. . San Francisco ,Jossey -Bass.pp 349-378.

Baumrind,D.(1978). Prenatal disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, num. 9,pp. 239-276.

Belsey, B. (2005). Ciberbullying: An emerging Threta to the always of generation.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descle de Brouwer.

1Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descle de Brouwer

Berkowitz,L. (1993). *Agresion,its causes,consecuences, and control*. Nueva York. McGraw-Hill.

Berndt,T.J., Hawkins, J.A. y Jiao,Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjuntament to junior high school. *Merril-Palmer Quarterly*,nº 45,pp 13-45.

Borg,M.G.(1998). The emotional reaction of schools bullies and their victims. *Educational Psychology*, nº 16, pp. 433-444.

Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992) Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 12, 315-329.

Boulton,M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behaviour and social preference,victimization and bullying. *Child Development*,nº 70,pp. 944-954.

Bronfenbrenner, U. (1976). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1987 (1979 fecha edición primera inglés).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).

Byrne, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.

Byrne,B (1999). Ireland. En P.K Smith. , Y Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano and P.Slee (Eds.). *The nature of school buying: A cross- national perspective*, pp112-127. Londres: Routledge. Encuesta realizada sobre 210 alumnos de secundaria.

Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.

Caravita,S.,Diblasio,P.,y Salmivalli,C. (2008, en prensa). Unique and interactive effects of emphaty and social status on involment in buylling. *Social Development*.

Carballo, J.L., García, O., Secades, R., Fernández, J.R., García, E., Errasti, J.M. y Al-Halabi, S. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia., pp. 674-679

Card,N.A. Hodges,E.V.E. (2006). Shared targets for aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*,42,pag 1327-1338.

Castro, A. (2008). Encuesta sobre la violencia escolar en Argentina. Buenos Aires: Informe del observatorio de la convivencia escolar de la Universidad Católica Argentina (UCA).

Centro de Estudios Sociológicos. Estudio sobre “La educación en España”. www.cis.es.Marzo de 2002 .

Cerezo, F (1996).Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Cerezo, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2001). ” Variables de la personalidad asociada en la dinámica de bullying en niños y niñas de 10 a 15 años “, Ed Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia, *Anales de Psicología*.

Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1),37-44.

Cerezo, F. (2004). La violencia en las aulas. Pirámide, pp. 25-27.

Cerezo, F. (2008b). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48 (206),353–358.http://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BolPediater2008_48_353-358.pdf

Cerezo, F. (2009a). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.

Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 24 (2),pp.131-135.

Cherlin, A., Furstemberg E.F., Chase, P.L, Kiernan, K. E., Robins, P. Morrison, D.R. et al .(1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the USA. *Science* nº 52, pp 1386-1389.

Chirlaque, M.D. y Correa, J.F. (2002). Encuesta sobre drogas a población escolar en la Región de Murcia. *Boletín epidemiológico de Murcia*. 23 (630),pp. 13-16.

Código Penal aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre.

Consejo Escolar de Andalucía (2006). Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Conflicto escolar (24-04-2012). <http://www.conflictoescolar.es/2010/08/encuesta-sobre-el-estado-de-la-convivencia-en-centros-educativos/>

Consejo Escolar de Andalucía (2006).

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Conv/Enc_Prov.pdf

Cow,H. y Olafson,R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, nº21, pp. 79-95.

Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Intimidación, agresiones físicas y victimización. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. B. Rasmussen (Eds): *Young people's health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*.

Crick,N.R,Ralston,P.(2006).A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 27. Pag 254-268.

Cusson, M. (1983) *Le contrôle social du crime*. París. PUF

Darling,N y Steimberg, L.(1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, num. 113,pp 487-496.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010) *sociología y violencia escolar : un enfoque contextual*. En ortega, R. (2010)). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.

Debarbieux, E. (2006) *Violence á l'école: un défi mondial?*.París. Armand Colin.

Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Defensor del Pueblo español-Unicef (2000/2007). "El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria", 1999-2006. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf> .

Del Barrio C. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN-Bullying*". *Infancia y Aprendizaje*. vol. 26, nº 1, pp. 63-78.

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

Del Barrio, M.V. (2010). *Violencia juvenil*. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (256-273). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.

Del Campo,S. (2004) *Las transiciones de la familia española y sus problemas*. II Congreso: *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD) (2007a). *Guía sobre drogas, 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Delgado, J. M. (1969). *El control físico de la mente*. Madrid: Espasa Calpe.

Día Aguado, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín G. (2004) Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=808720134&menuId=955347812>.

Díaz-Aguado, M.J. (2005): La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17, (4).

Díaz-Aguado, M.J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Pearson, pag 3.

Dodge, K.A., Petit, G.S., Mc Claskey, C.L, y Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), pp 1-85.

Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and pro-active aggression. The development and treatment of childhood aggression, pag. 201-218.

Dunn, J., Cutting, A y Demetriou, H. (2000). Moral sensitivity, understanding others, and children's friendship intentions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, nº 18, pp 159-177.

Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*, pp 34-43. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.

Estevez E., Jiménez, T., y Gonzalo, M. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Nau Libre, pp 13-30.

Estudio del Defensor del Pueblo Español-Unicef (2000/2007). "El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria", 1999/2006.

Eurostat. (2013). *Statistics Explained*. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Main_Page

Farrington, D. (2005). Childhood origins of the antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.

Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

Fernández, I., Ortega, R. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea, pp. 18-31.

Flores, J. (2008). *Cyberbullying*. Guía rápida.

Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P. K. Smith y Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 140-156). London: Routledge.

Fonzi, A.,Genta, M.L.,Menesini,E.,Bachinni,D.,Bonino,R. y Costablile,A. (1999). En P.K. Smith, Y. Morita,J.Junger-Tas,D.Olweus,R.Catalano y P.Slee (eds). The nature of Scholl bullying: A cross nacionalperspectiva. London. Routledge. (Encuestados 1379 alumnos entre 8 y 14 años)

Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1993). Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungen-Phänomen. Neue Deutsche Schule, 8, 24-25.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Furlong,M.,Poland,S.,Babinski,L.,Muñoz,J y Boles,S.(1996). Factores associated with school psychologists percepcions of campus violence. Psychology in the school,33, pag.28-37: Participaron en dicho estudio 123 psicólogos escolares.

Garaibordobi, M.,I y Oñederra,J.A. (2010). La violencia entre iguales.Pag 38.

Garaibordobil, M., y Oñederra,J.A. (2010). La violencia entre iguales.pag 17. Pirámide.

Garaigordóbil y Martínez- Valderrey (2014). Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying. Pirámide, pp. 50-56.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008a). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. Informació Psicológica. (94) 14-35. <http://www.informaciopsicologica.info/uploads/revistas/IP94.pdf>

Garaigordobil,M.,Oñederra, J.A. (2010).La violencia entre iguales.Pirámide, pag.159.

Garaigordobil,M.,y Martínez- Valderrey, V. (2014). CEP-Cyberprogramn 2.0. Cuestionario de evaluación del programa. En M.Garaigordobil y V.Martínez-Valderrey (Eds.), Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying (pp.253-258). Madrid. Pirámide.

García, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo ente iguales en la educación primaria: una panorámica general. Anales de Psicología, 26 (1), 123-136.

Garrido, V. (2000). El psicópata. Alzira:Algar.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (2005). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. Comunicación y sociología de la cultura. Papeles de 2005. Recuperado el 28 de septiembre de 2007, de <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=3>.

Gil, J. (2008). Consumo de alcohol entre estudiantes de enseñanzas secundarias. Factores de riesgo y factores de protección. Revista de Educación, 346, 291-313.

Giménez, J.A., Cortés, M^a.T., y Espejo, B. (2010). Consumo de alcohol juvenil: Una visión desde diferentes colectivos. Health and Addictions/ Salud y drogas, 10 (1), 13-34.

Gómez de Liaño (2000). F.Diccionario jurídico.Ed. Forum.

González de Agelini, S.,Landaburu,E., y Rosales, S. (2005). El currículum oculto en la Escuela . Lumen Humanitas.

González, F., García- Señorán, M.M. y González, S. (1996). Consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema* 8 (2) 257-267. Extraído el 6 de mayo de 2009 desde <http://www.psicothema.com/pdf/24.pdf>

Gouvis Roman, C. y Moore, G. E. (2004). *The role of community institutional capacity in social capital. Theory, measurement and practice.* Washington D.C. The Urban Institute.

Guerra, N.G., Huesmann, L.R. Tolan, P.H. y Eron, L.D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº 63, pp. 518-528.

Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). *Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmass von Aggression und Gewalt an Schulen.* *Empirische Pädagogik*, 11, 403-422.

Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington, D. P. y Cothorn, L. (2000). *Predictors of School Violence.* Washington, D.C. OJJDP.

Hawkins, D. L., Pepler, D.J., y Craig W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, nº 10, pp. 512-527.

Heinemann, P.P. (1969). *Apartheid. Liberal Debate*, 2

Hernández De Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, Supl., 50-62.

Hernández Hernández Y Sancho Gil "El clima escolar en los centros de secundaria, más allá de los tópicos". Ed. CIDE. 2004.

Hernández Prados, M.A. (2006). *Cyberbullying: Una auténtica realidad.* Memorias del III Congreso Online Observatorio para la sociedad. Celebrado el 20 de noviembre al 3 de diciembre de 2006.

Hernández, F., y Gil, S. (2004). "El clima escolar en los centros de secundaria, más allá de los tópicos". CIDE.

HMSO (1995) *Don't suffer in silence: An antibullying pack for schools.* Londres.

Hodge, E.V.E. y Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 76, pp. 677-685.

Hoover, J.H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying, perceptions of adolescent victims in the Midwest USA. *School Psychology International*, 13, pag. 5-16.

Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children.* *Monographs for Research in Child Development*, nº 53.

<http://www.ine.es/prensa/np864.pdf>

<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Hugh-Jones, S. y Smith, P. K. "Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer". *British Journal of Educational Psychology*. 1999, nº 69, pp. 141-158.

Instituto Nacional de Estadística.(2015).<http://www.ine.es/prensa/np915.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística (2014). Nota de prensa 2/10/2014<http://www.ine.es/prensa/np915.pdf>.

Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *Internacional Journal of - Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.

Johnson , D. W. y Johnson, R. (1989.) *Cooperation and Competion: Theory research*, Edina (MInn), Interaction Book Company.

Johnson, D. W. (1970). *The Social psychology of Education*, Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston.

Johnson,D. W. y Roger, T.(1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós Educador.

Journal of the American Medical Association (Revista de la Asociación Médica de Estados Unidos). Año 2003. En este estudio participaron de 15.686 estudiantes del sexto al decimo curso.

Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74, 65-72.

Junger,M.(1990). (Muestra de 800 alumnos entre 12-18 años). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*,74, pag. 65-72.

Juvonen, J. y Galvan, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein y K. Dodge (eds). *Peers influence process among youth*. Nueva York: Guilford Press.

Kalliotis,P. (2000).Bullyng as a especial case of agresion. Producers for cross-culturalassessment..*Scholls Pyscology Internacional*,21. pag.47-64. (Estudio realizado sobre 112 alumnos entre 11-12 años.

Kowalski, R.M., Limber,S y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escoalr en la era digital*. Bilbao.

La edad media de la maternidad pasa de 28,5 años en 1976 a 31.8 años en 2014 y el índice de natalidad baj de 2,8 hijos a 1,32.

Laftamn, S. B., Modin,B. y Ostberg, V. (2013). *Cyberrbullying and subjetive health. a large-scale study of students in Stockholm, Sweden*. *Children and Youth Services Review*, 35 (1), pp. 112-119.

Layard, R.(2005). *Happiness Lessons for a New Science*. Londres, Pwenguin.

Layard,R., y Dunn, J. (2009). *A Good Childhood. Searching for Values in a Competitive Age*. *The Children Society*, pp. 35-44.

Lipsey,M. W. y Derzon,J.H. (1997). *Predictors of violence or seious delinquency in adolescence and earlys adulthood*. Vanderbilt University.

Lompo, J. D. (2005). Violence et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Dirección Eric Debardeux. Burdeos.

Lorenz, K. (1974). Sobre la agresión: el pretendido mal. Madrid: Siglo XXI.

Losel, f. Averbeck, M y Bliesener, T (1997). (Muestra de 1176 alumnos de 7º y 8º). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. Zeits, pag. 327-349.

Lowenstein, L.F. (1994). The intensive treatment of bullies and victims of bullying in a therapeutic community and school. Education Today, nº 44, pp 62-68.

Mackal, K.P. (1983). Teorías psicológicas de la agresión. Madrid: Pirámide. Psicología.

Maite Garaibordobil y Oñederra, La violencia entre iguales. Pag 36. Pirámide, 2010.

Manke, B. (2005). The impact of cyberbullying. MindOH! Foundation.

Marina, J. A. "Las raíces de la violencia", 24/06/2000, Diario 16.

Martínez González 1996. Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo.

Martínez, I., García, J.F y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents self-esteem in Brazil. Psychological Reports, núm. 100, pp 731-745.

Martínez, J. P. (2011). El estrés de los profesores. Un análisis sobre los factores de estrés en los profesores de secundaria de Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Massé, L. Desbiens, N. y Laharis, C. (2005). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention. Montreal: Gaetan Morin éditeur.

Melero Martín, J. (1993). Conflictividad y violencia escolar en los centros escolares. Siglo Veintiuno de España Editores, pag. 100. Investigación realizada en Málaga capital sobre 20 centros y 200 encuestados.

Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid: Siglo XXI.

Mellor, A. (1990). Spotlights 23. Bullying in Scottish Secondary Schools. Edinburgh: SCRE.

Mellor, A. (1990). Spotlights 23. Bullying in Scottish secondary school. Edimburg: SCRE. (La muestra estuvo formada por 942 estudiantes de secundaria 12-16 años, pertenecientes a diez centros, y también en este caso se utilizó el Cuestionario Abusón/víctima.).

Méndez I. (2012). Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de educación secundaria. Murcia 2012

Méndez, I. y Cerezo, F. (2011). Bullying y variables interpersonales en la adolescencia relacionadas con el riesgo para el consumo de drogas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 89-97.

Miller,P.A y Eisenberg,N.(1998). The relation of empathy to aggressive and externalizing-antisocial behaviour, *Psychological Bulletin*, nº 103, pp 324-344.

Milwood, A y Livingstone, S.(2006). *Harm and Offence in Media Content. a review of the Evidence*. Bristol. Intellect Press.

Montoro, R. (2004). *Las transiciones de la familia española y sus problemas. II Congreso: La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid.

Mora- Merchán, J y Ortega, R. (2008)1. Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4),pp. 515-528.

Mora-Merchán, J. A. (2001) El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. Tesis doctoral: ficha-resumen. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 251-254.

Muñoz Conde, Parte Especial, Ed Tinant lo Blanch, decimocuarta edición.

Musitu,G.y Cava,M.J.(2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, num. 16, pp. 288-293.

Musitu,G., y García,F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*,núm 16,pp 288-293.

National Center for Educational Statistics. 31 March 2008. <http://nces.ed.gov/programs/coe/glossary/s.asp>.

National Institute of Child Health and Human Development.(2003).*Child Development*, nº 74, pp. 976-1005.

Nauri,A. (2005). *Padres permisivos,hijos tiranos*. Barcelona. Ediciones B.

Noret ,N y Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study.*Conferencia Sociedad Británica de Psicología*,Cardiff, abril.

O Moore ,A.M y Hillery, B .(1998). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*,10,pag.426-441.

O`Connel,P., pepler,D, y Craig, W., (1999). Peer involvement in buylling: Insights and challengers for intervention. *Journal of Adolescence*, 22,pp. 437-452.

O`Moore, A. M. (1989) Bullying in Britain and Ireland: An overview. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 3-21). London: David Fulton Publishers.

O`Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997.) Bullying behaviour in Irish School in Ireland: A Nationwide study 1998. *Irish Journal of Psychology*.

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio Estatal de Convivencia Escolar*. Madrid: Ministerio de educación, Política Social y Deporte. http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf.

Olivares, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir. y Coord.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. 19-39. Madrid: Pirámide.

Olweus, D. (1973). Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En Magnusson, D. & Allen V. (Eds.), Human development. An interactional perspective (pp. 353-365) Nueva York: Academic Press.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En Pepler, D y Rubin, K . (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, N.J., Earlbaum.

Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata. Madrid. En el informe Bergen se estudiaron los comportamientos de 2500 chicos y chicas de entre 10 y 15 años. Además se recogieron datos de 400 profesores y 100 padres.

Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford, U.K.: Blackwell. (Traducción: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata. 1998).

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? European Journal of Development Psychology, 9(5), pp. 520-538.

Olweus, D. Hackkycklingar och översittare(1973): forskning om skol-mobbing. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

Olweus, D.(1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington D.C. Hemisphere Press.

Olweus, D. (1978). Aggression at schools. Bullies and Whipping Boys. Washington D.C. Hemisphere Press. traducción Bullying at School .Ed. Morata. 193.

Olweus, D.(1999). Norway. The nature of school bullying. A cross- national perspective, pp 28-48. London: Routledge.

OMS(2002). Informe mundial sobre violencia y salud. Organización Panamericana de Salud. Washington. OPS

ONS Time Use Survey (2001). Encuesta sobre 1000 niños y niñas entre 8 y 15 años sobre las actividades de ocio.

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

Ortega .R.(2010) Agresividad injustificada , bullying y violencia escolar. Alianza Editorial.

Ortega Del Rey.(2001). " Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo preventivo contra los malos tratos entre iguales". Revista de Educación.

ORTEGA, .R, y Mora Merchán, J.A. (2008) .Las redes de iguales y el problema del acoso escolar. Infancia y Aprendizaje, 4, pag 515-528.

Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. In Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla: Libro de Actas, pp.27.

Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.

Ortega, R. (2000). La violencia en contextos escolares. En Triades, M.V. Ediciones Aljibe.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, Bullying*, Alianza Editorial.

Ortega, R. (coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia. Extraído el 21 de abril del 2012 desde: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>

Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar; mito o realidad*, Sevilla. Mergablum. Edición y Comunicación, S.L.

Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. & Jäger, T. (Eds.) (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*.

Ortega, R., y Mora Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3. Pag , 5-18.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pag 253-280.

Ortega, R. y Mora, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano and P.Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, pp157-174. Londres: Routledge.

Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). Guess what I just heard. Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, nº 26, pp. 67-83.

Oxford English Dictionary (2005) . Oxford University Press.

Palacios, D.J. y Andrade, P.P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo adolescente. *Revista de educación y desarrollo*, 7 (6), 5-16.

Panyella I y Notó F. " Crisis de familia, pérdida valores y falta autoridad son causas de violencia". *Revista educación. Universidad Pompeu Fabra* .Junio 2005.

Parker, J.G. y Ashler, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102 (3), pp. 357-389.

Parkhursts, J. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroups differences in behaviour, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, pp. 231-241.

Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés* 15(2-3), 131-150.

Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés* 15(2-3), 131-150.

Pelkonen, M., Marttunen, M. y Adro, H. (2003). Risk for depression: A 6 years follow-up of Finnish adolescents. *Journal of Affective Disorders*, nº 17, pp 41-51.

Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, nº2, pp. 216-224.

Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental and Psychology*, 24, 807-814.

Pérula, L, Ruíz, R., Fernández, J. A., Herrera, E., de Miguel, M^a.D. y Bueno, J.M^a. (1998). Consumo de alcohol entre los escolares de una zona básica de salud de Córdoba. *Revista Española de Salud Pública*, 72 (4), 331-341. Extraído el 4 de mayo del 2012 desde: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57271998000400005.

Pichardo, M.C. (1999). Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir. Eduardo Fernández.

Pikas, A. (1989). The Common Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Lunthe (eds): *Bullying an Internacional Perspective*, pp. 91-105. London: David Fulton Publishers.

Piñuel Y Zavala I Y Oñate Cantero A. (2005). *Violencia y acoso escolar*, VII informe Cisneros. Instituto de Innovación Educativa. .

Piñuel, I. Oñate, A. Estudio Cisneros X. (2006). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. (Comportamientos más frecuentes de acoso escolar medidos en 14 CC:AA. desde alumnos de proimaria hasta secundaria; N= 24 990) <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). Estudio Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, secundaria y bachiller. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. <http://www.acosomoral.org/pdf/cisneros-X.pdf>.

Pourtois, J.P. (1979). *Comment les meres enseignent á leur enfant*. PUF. París

Pourtois, J.P. (1979). *Comment les meres enseignent á leur enfant*. PUF. París

Poyhonen, V., y Samivalli, C. (2007). Cognitive and affective factors associated with defending the bullied victims. SRCD, Boston, MA.

Pryor, J. y Rogers, B. (2001). *Children in Changing Families: Life after Parental Separation*, Oxford, Blackwell Publishers.

Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggressions: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3-4), pp. 304-317.

RAMírez Nieto A. "El profesorado europeo frente a la violencia escolar", www.juntaex.es

Renati,R., Berrone, C. y Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15 (8), pp. 391-398.

Revista de Educación (2010). Nº 352, pp. 545-566.

Rey, R., Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) Encuesta sobre relaciones las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. CIE-FUHEM e IDEA FUHEM.

Rigby, K. & Slee, P.T. (1991) Bullying among Australians school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.

Riviere, M. (2003). El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación. Barcelona: Icaria.

Roland,E. (2002).Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*,44.

Roland,E., Isoe, T. (2001).Agression and bullying. *Agressive Behaviur*.27.pag. 446-462.

Rosario Ortega (2010). Agresividad injustificada, Bullying, pag 17. Alianza Editorial.

Rosario, O.(Coord).,Samivalli,C . Peets, K (2010),Agresidad injustificada, bullying y violencia escolar,.Alianza Editorial. Pag 83-84.

Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bully in schools. *International Journal o Behavioral Development*, 28, pp. 246-258.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-12.

Salmivalli, C. y Peets, K(2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. En K. Kubin, W. Bukowski, y B. Laursen (eds), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.

Salmivalli,C.(1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*,22, (4),pp. 453-459.

Salmivalli,C.(2005). consequences of school bullying and violence. University of Stavanger,centre for Behavioural Reserch.

Salmivalli,C., Lagerspetz, K Osterman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Agressive behaviour*, nº 22,pp 1-15.

Salmivalli,C.y Nieminen,E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies,victims,and bully-victims. *bullying and violence. Agressive Behaviour*,22,pag.1-15.

Samodiego, C.(2010).El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 545-56.

Sánchez, M. I., Moreno, M. C., Muñoz, M. V. y Pérez, J. P. (2007). Adolescencia, grupo de iguales y consumo de sustancias. Un estudio descriptivo relacional. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 305-324.

Sanmartín, J. (2005) Informe de resultados del estudio del Proyecto Ditca para conocer las actitudes y comportamientos de los jóvenes en el ámbito escolar. *Diario crítico de la Comunitat Valenciana* (24-04-2012).

Sanmartín, J., Guitierrez, R., Martínez, J. y Vera, J.L. (2010). Reflexiones sobre la violencia. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.

Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio del Proyecto Ditca para conocer las actitudes y comportamientos de los jóvenes en el ámbito escolar. *Panorama-actual.es*.

Schor, J. (2004). *Born to Buy*. Nueva York: Scribner (ed. castellano: Nacidos para comprar, los nuevos consumidores infantiles. Ediciones Paidós, 2006).

Sneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A y Coulter, R.W.S. (2012) Cyberbullying, school bullies, and psychological distress. a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, nº 102, pp. 171-177. Entrevistaron a 20.046 alumnos entre 14 y 18 años.

Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, Reflexiones sobre la violencia. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Serie Documentos número 9. Extraído el 17 de abril de 2012 desde http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%BF

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Serie Documentos número 9. http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf.

Shawrtz, D. Dogde, K. Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E. Bateman, H. (1998). Social cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, pp. 431-440.

Smith, P. K. & Shu, S. (2000) What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

Smith, P. K. (2002). "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison". *Child Development*, vol. 73, pp. 1119-1133.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), pp. 376-385.

Smith, P.K., Mahdavi,J., Carvalho,M. Fisher,S. y Tippett,N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender cyberbullying. Research Brief No.London.

Smith,p.K. (1989). The silent nightmare .Buylling and victimization in school peers groups. comunicación presentada en el cCongreso Anual de la Brtish Psychology Society. London.

Smith,P.K.(1991). The silent nightmar. Buylling and victimization in school peer groups. The Psychologist, nº 4, pp. 243-248.

Smith,P.K.(2000). What good schools can do about bullying. Childhood, 7, pp. 193-212.

Smith,S.K., Mahdavi,J. Carvalho, M y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying, London. DfES.

Stephenson,P.y Smith.(1989). Buylling in junior schools. En D. Tattum y D.A. Lane (Eds):Buylling in Schools. Stoke-on Trent. Trentham Books.

Stop He violence.(1994). Scholastic Update,pag. 2-6.

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: Ceac.

Sutton,J.,Smith,P.K y Swettenham,J. (1999). Bullying and Theory of mind. A critique of the social Skills deficit view of antisocial behaviour.Social Development,8, pag 117-127.

Tesis Doctoral Inmaculada Méndez (Mateo 2012).Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria.

Tolman, D. L., Kim, J. L., Schooler, D. & Sorsoli, C. L. (2007). Rethinking the associations between television viewing and adolescent sexuality development: bringing gender into focus. Journal of Adolescent Health, 40 (1), 9-16

Toomey,B.G y Christie,D.j. (1990). Social stressors in childhood. Poverty and catastrophic events.En L.E. Arnold (Ed), Childhood stress, pp 423-458.

Triades,M.V. (2000). La violencia en contextos escolares.Ediciones Aljibe,pag. 16.

Trianes Torres M.V.(2000). La violencia en contextos escolares. pp. 55-56

Trianes Torres, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Ediciones Aljibe.,pp 58-60.

Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Ediciones Algibe, pag. 21.

Uddin,M.K (2011). Parental warmth and academic achievement of adolescent children. Journal of Behavioral Sciences ,núm 12,pp.1-12.

Van Der Meulen K.(2005). “Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela”. Estudios de Psicología. , vol. 26, pp. 291-313.

Vandermissen, V. y Thys, L (1993). (Encuestan a 1054 estudiantes de secundaria). Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Omgang met medeleerlingen. Caleidoscoop,4. pag.4-9.

Veenstra, R. Lidenberg, S.Zijlstra B.H.J,De Winter,A.Verhulst,F y Ormel,J.(2007). The dyadic nature of bullying and victimization:teasing a dual perpestive theory. Child Development,78.pag 1843-1845.

1Veenstra,R., Linderberg,S., Zijlstra, B.J.H., De Wintern, A, F., Verhultst, F.C. y Ornme ,J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization Testing a dual perspective theory. Child Development, 78, pp. 1843-1854

Vicente Navarro. "Informe del Consejo de Trabajo Económico Social".
www.umh.es.

Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Península. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), Bullying: An International Perspective (pp. 35-52) London: David Fulton Publishers.

Vitaro , F.,Brendgen, M. y Tremblay,R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. Journal of Abnormal Child psychology, nº 28,pp 313-325.

Wakfield, M., Flay, B., Nichter, M., Giovino, G. (2003). Role of the media in influencing trajectories of youth smoking. Addiction, 98, 79-103.

West,N.J.A (1990). Buyllin in junior schools.Pupil' teacher and parent`perceptions of the problem. Unviersidad de Sheffield.

Whitney, I., Smith,P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior estudió un to/ middle and secondary scholls. Educational Research, 35.(Muestreo a 6.758 alumnos y alumnas procedentes de 24 escuelas: 17 de primaria con un total de 2.623 alumnos entre 7 y 11 años de edad, y 7 de secundaria con 4.135 estudiantes entre 12 y 16 años).

Willard, N.(2005). Educators guide to cyberbullying and cyberthereats.

Woodward, L. y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. Journal of Abnormal Child Phycology,nº 27,pp 87-104.

Ybarra, M.L. y Mitchell,J.K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. Pediatrics, 121 (2), pp. 350-357.

Young, T.J.(1992).Locus of control and perceptions of human aggresion. Perceptual and Motor Skills, nº74, pp. 1016-1018.

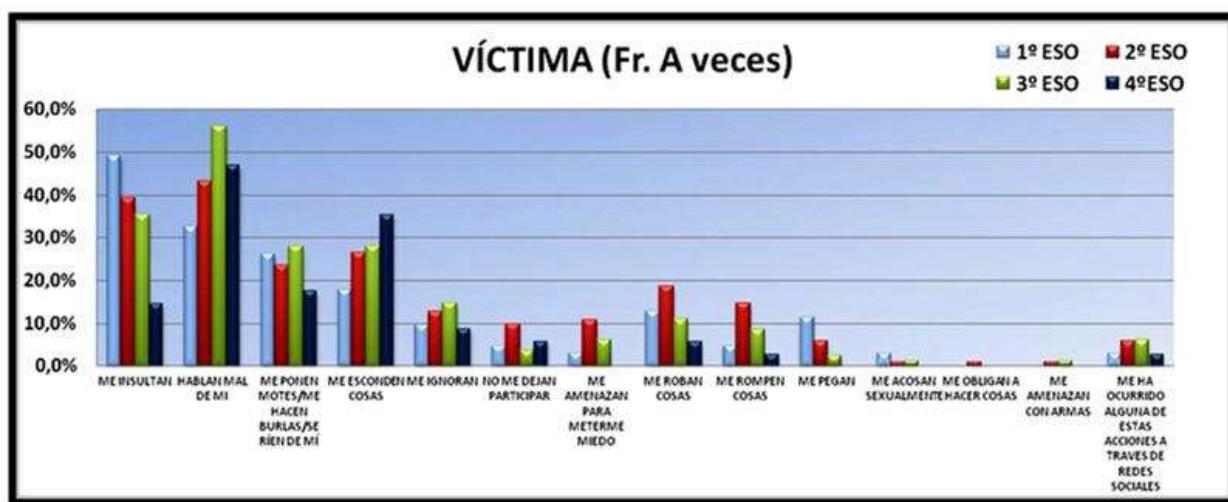
Yubero,S., Larrañaga, E., y Martínez, I. (2013). El acoso escolar y su prevención. Perpestivas internacional. Biblioteca Nueva, pp 209-225.

Zainuddin,R. y Taluja, H. (1990). Agression and locus of control among undergraduate students. Journal of Personality and Clinical Studies,nº 6, pp. 211-215.

Zimmerman, F.J. (2005). Early Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Television Watching as Predictors of Subsequent Bullying Among Grade School Children. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 159, nº 4, pp. 384-388.

ANEXO II RECOPIACIÓN DE TABLAS Y GRÁFICAS ESTUDIO DE CAMPO 2015

POSIC.	NIVELES	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES
		LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	LE PONEN MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RÍEN DE EUELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERME	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	LE HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES
VÍCTIMA	1º ESO	49,2%	32,8%	26,2%	18,0%	9,8%	4,9%	3,3%	13,1%	4,9%	11,5%	3,3%	0,0%	0,0%	3,3%
	2º ESO	39,2%	43,1%	23,5%	26,5%	12,7%	9,8%	10,8%	18,6%	14,7%	5,9%	1,0%	1,0%	1,0%	5,9%
	3º ESO	35,4%	56,1%	28,0%	28,0%	14,6%	3,7%	6,1%	11,0%	8,5%	2,4%	1,2%	0,0%	1,2%	6,1%
	4º ESO	14,7%	47,1%	17,6%	35,3%	8,8%	5,9%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
TESTIGO	1º ESO	27,9%	31,1%	23,0%	29,5%	29,5%	26,2%	23,0%	23,0%	16,4%	23,0%	6,6%	16,4%	0,0%	8,2%
	2º ESO	41,2%	30,4%	37,3%	37,3%	36,3%	30,4%	23,5%	24,5%	25,5%	27,5%	9,8%	12,7%	0,0%	15,7%
	3º ESO	43,9%	40,2%	39,0%	34,1%	36,6%	31,7%	23,2%	24,4%	23,2%	19,5%	3,7%	4,9%	2,4%	19,5%
	4º ESO	52,9%	58,8%	50,0%	50,0%	47,1%	29,4%	11,8%	8,8%	8,8%	17,6%	2,9%	2,9%	0,0%	11,8%
AGRESOR	1º ESO	32,8%	21,3%	13,1%	8,2%	9,8%	6,6%	1,6%	1,6%	4,9%	9,8%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
	2º ESO	32,4%	24,5%	22,5%	10,8%	20,6%	2,9%	1,0%	1,0%	2,0%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
	3º ESO	37,8%	35,4%	29,3%	18,3%	18,3%	8,5%	6,1%	1,2%	6,1%	8,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
	4º ESO	17,6%	44,1%	26,5%	20,6%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

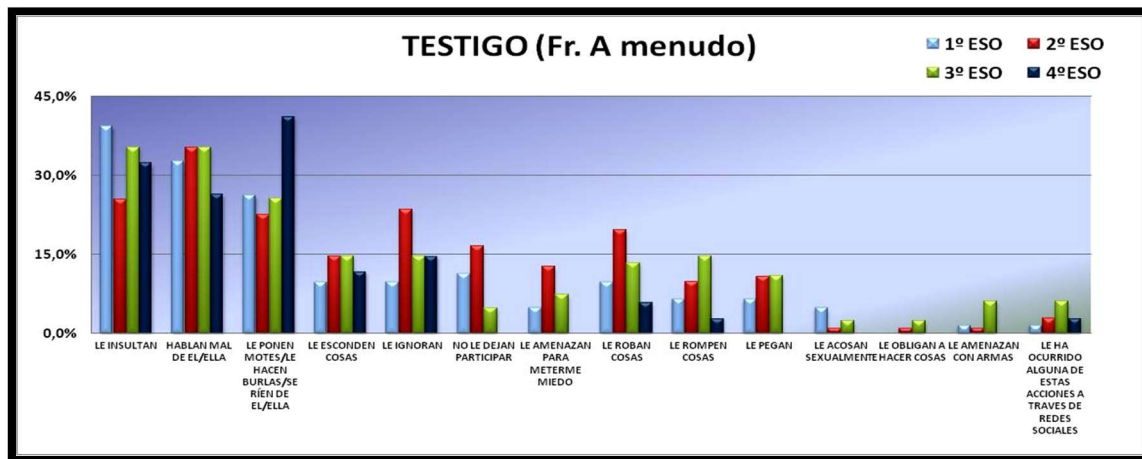
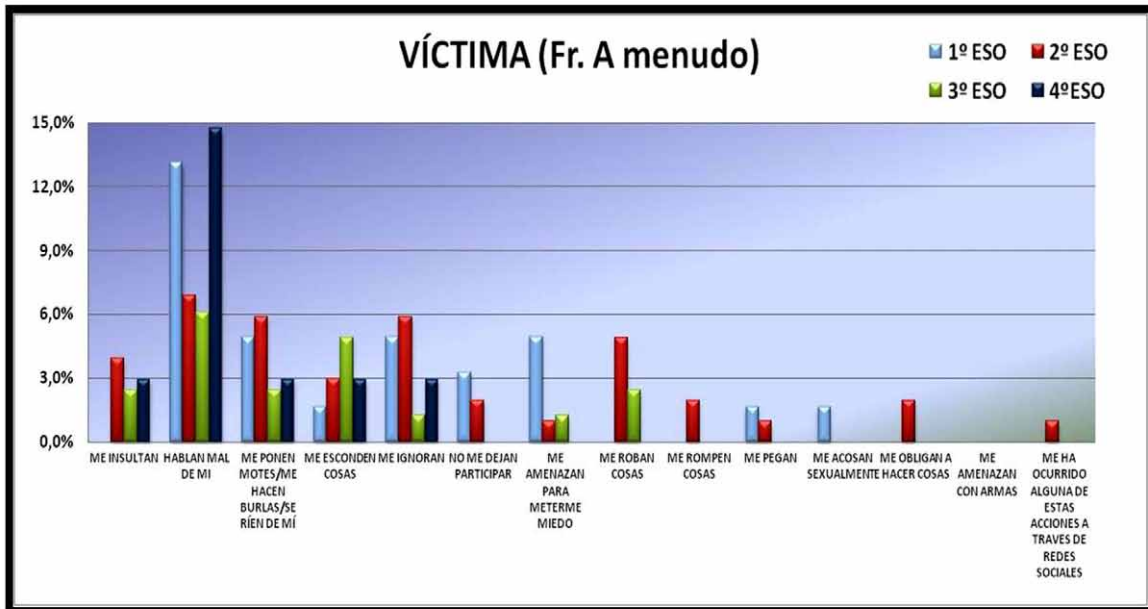


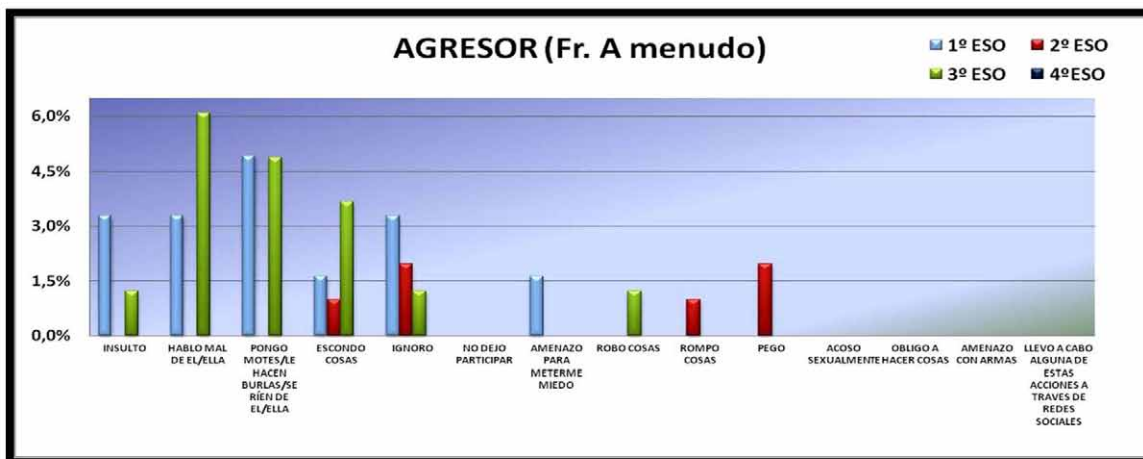
Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

NIVELES	VÍCTIMA														
	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES	
1º ESO	0,0%	13,1%	4,9%	1,6%	4,9%	3,3%	4,9%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	
2º ESO	3,9%	6,9%	5,9%	2,9%	5,9%	2,0%	1,0%	4,9%	2,0%	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	1,0%	
3º ESO	2,4%	6,1%	2,4%	4,9%	1,2%	0,0%	1,2%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
4º ESO	2,9%	14,7%	2,9%	2,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	

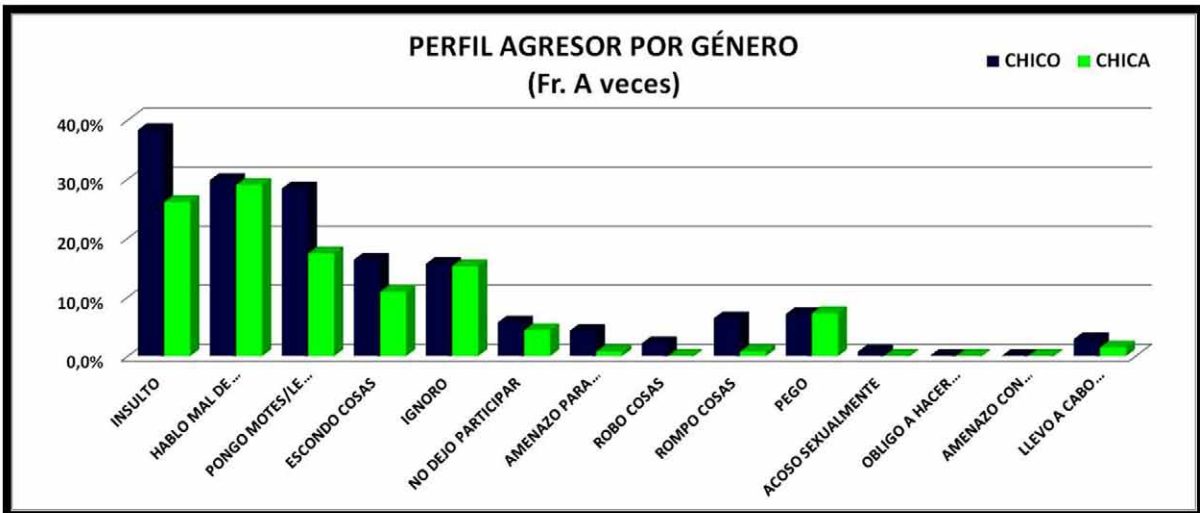
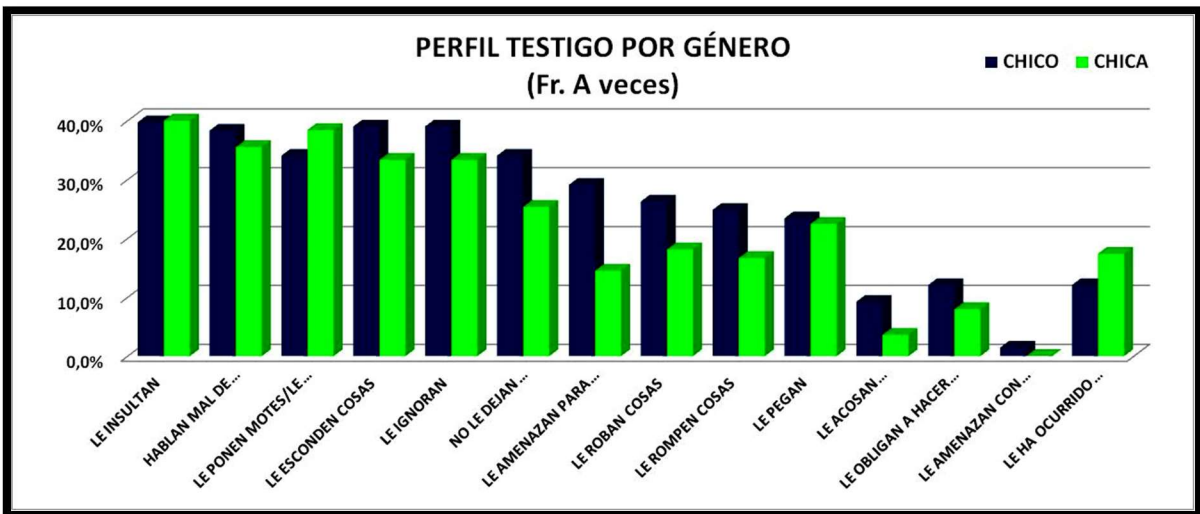
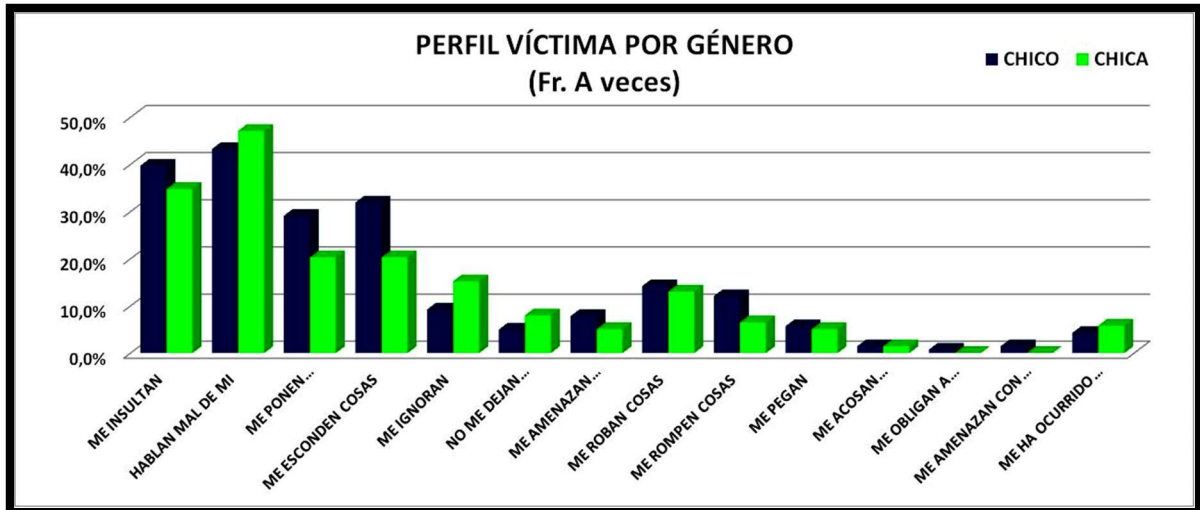
NIVELES	TESTIGO														
	LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	POCO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERME MIEDO	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	LE HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES	
1º ESO	39,3%	32,8%	26,2%	9,8%	9,8%	11,5%	4,9%	9,8%	6,6%	6,6%	4,9%	0,0%	1,6%	1,6%	
2º ESO	25,5%	35,3%	22,5%	14,7%	23,5%	16,7%	12,7%	19,6%	9,8%	10,8%	1,0%	1,0%	1,0%	2,9%	
3º ESO	35,4%	35,4%	25,6%	14,6%	14,6%	4,9%	7,3%	13,4%	14,6%	11,0%	2,4%	2,4%	6,1%	6,1%	
4º ESO	32,4%	26,5%	41,2%	11,8%	14,7%	0,0%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	

NIVELES	AGRESOR														
	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	POCO MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RIEN DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES	
1º ESO	3,3%	3,3%	4,9%	1,6%	3,3%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
2º ESO	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
3º ESO	1,2%	6,1%	4,9%	3,7%	1,2%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
4º ESO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	

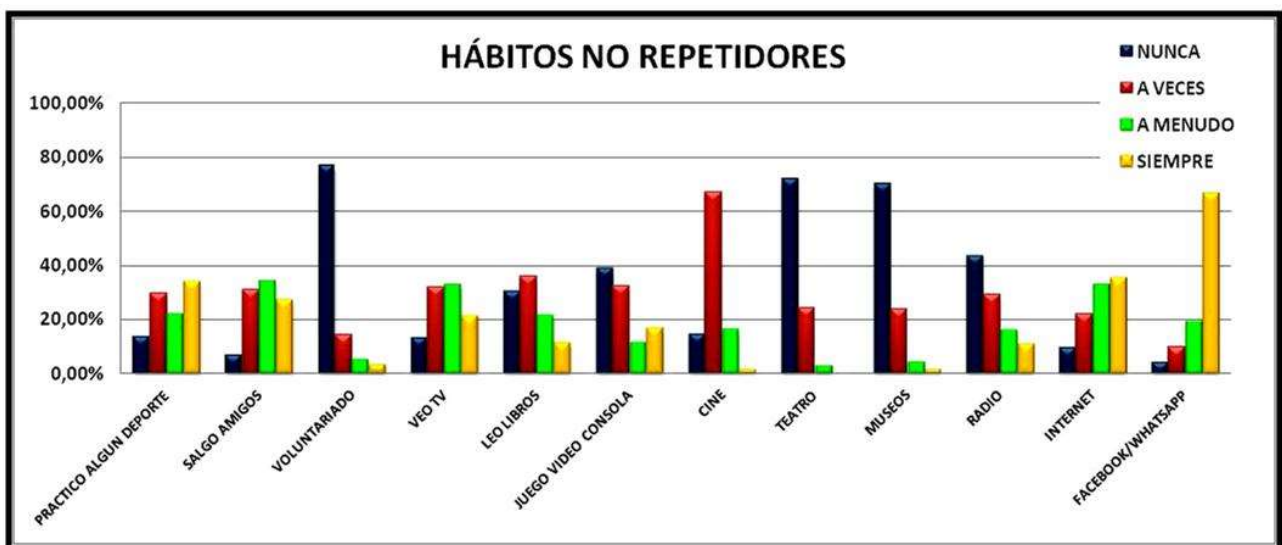
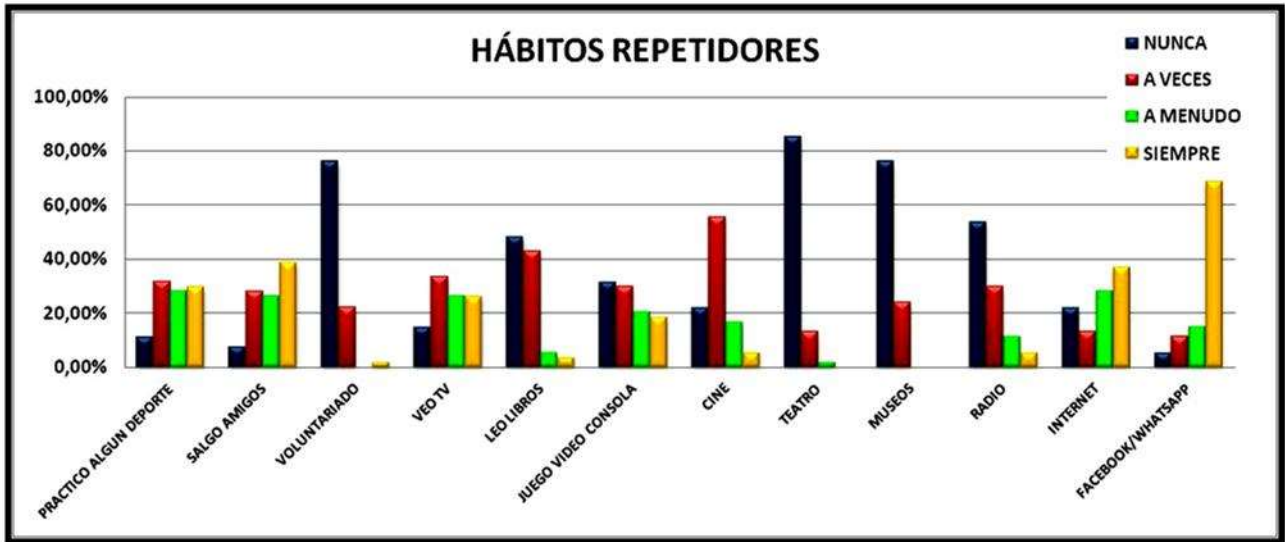




POSIC.	GÉNERO	AGRESOR (Fr. A menudo)													
		ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
VÍCTIMA	CHICO	39,7%	43,3%	29,1%	31,9%	9,2%	5,0%	7,8%	14,2%	12,1%	5,7%	1,4%	0,7%	1,4%	4,3%
	CHICA	34,8%	47,1%	20,3%	20,3%	15,2%	8,0%	5,1%	13,0%	6,5%	5,1%	1,4%	0,0%	0,0%	5,8%
TESTIGO	CHICO	39,7%	38,3%	34,0%	39,0%	39,0%	34,0%	29,1%	26,2%	24,8%	23,4%	9,2%	12,1%	1,4%	12,1%
	CHICA	41,3%	35,5%	38,4%	33,3%	33,3%	25,4%	14,5%	18,1%	16,7%	22,5%	3,6%	8,0%	0,0%	17,4%
O.R.	CHICO	38,3%	29,8%	28,4%	16,3%	15,6%	5,7%	4,3%	2,1%	6,4%	7,1%	0,7%	0,0%	0,0%	2,8%
	CHICA	26,1%	29,0%	17,4%	10,9%	15,2%	4,3%	0,7%	0,0%	0,7%	7,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%

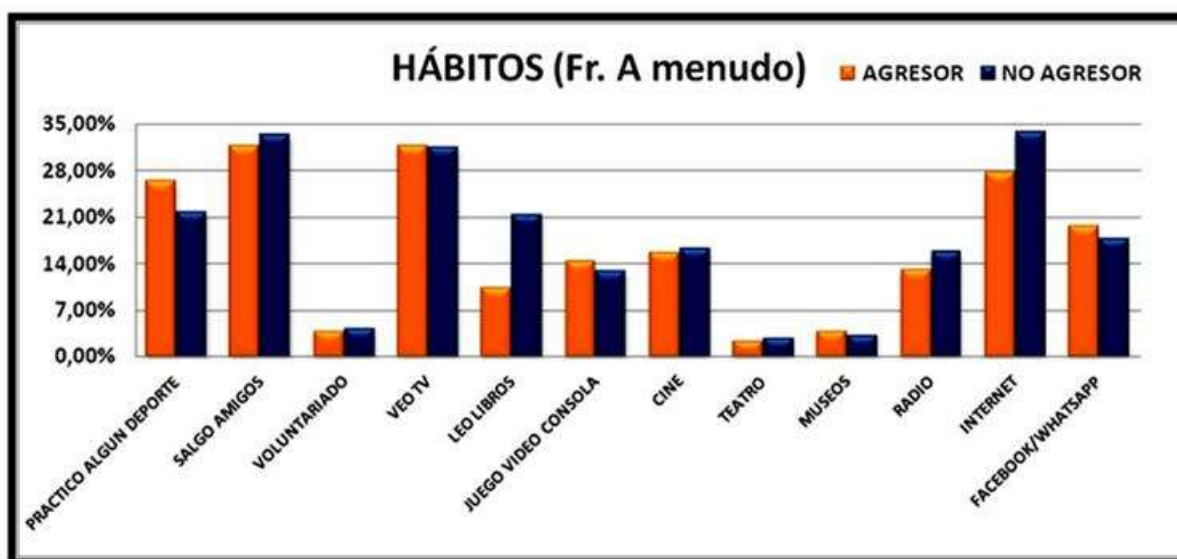
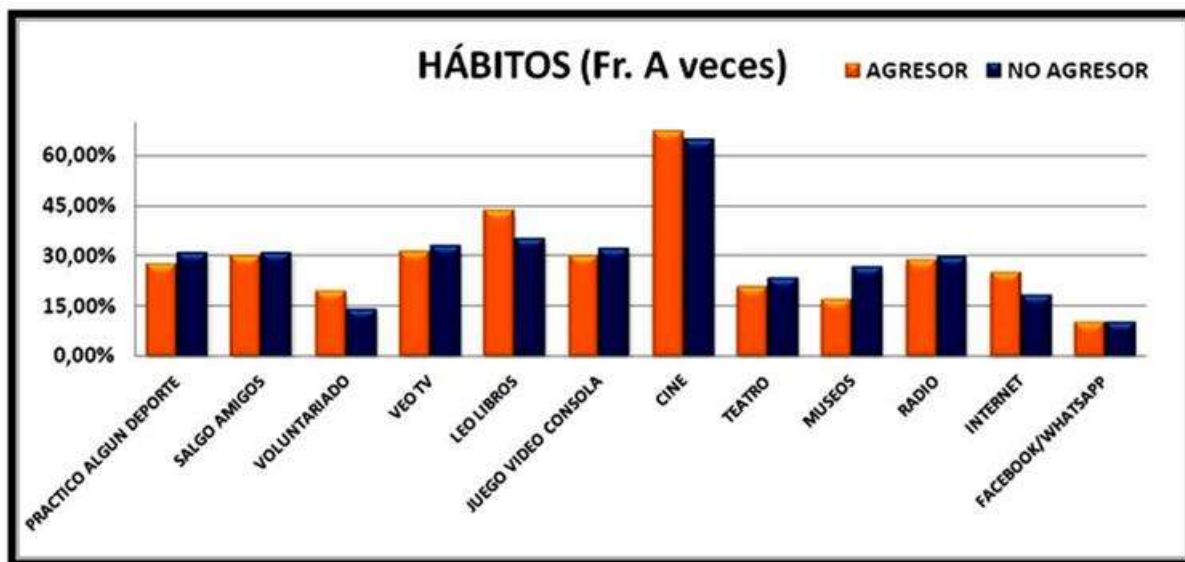


POSIC.	REPET.	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MÍ	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN HACER COSAS	ME CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES
VÍCTIMA	SÍ	38,89%	40,74%	29,63%	31,48%	9,26%	5,56%	11,11%	22,22%	11,11%	7,41%	1,85%	0,00%	0,00%	7,41%
	NO	36,89%	46,22%	23,56%	24,89%	12,89%	6,67%	5,33%	11,56%	8,89%	4,89%	1,33%	0,44%	0,89%	4,44%
TESTIGO	SÍ	44,44%	35,19%	35,19%	31,48%	38,89%	37,04%	27,78%	29,63%	18,52%	24,07%	9,26%	11,11%	3,70%	16,67%
	NO	39,56%	37,33%	36,44%	37,33%	35,56%	28,00%	20,44%	20,44%	21,33%	22,67%	5,78%	9,78%	0,00%	14,22%
AGRESOR	SÍ	33,33%	18,52%	31,48%	16,67%	22,22%	9,26%	5,56%	0,00%	7,41%	11,11%	1,85%	0,00%	0,00%	3,70%
	NO	32,00%	32,00%	20,89%	12,89%	13,78%	4,00%	1,78%	1,33%	2,67%	6,22%	0,00%	0,00%	0,00%	1,78%



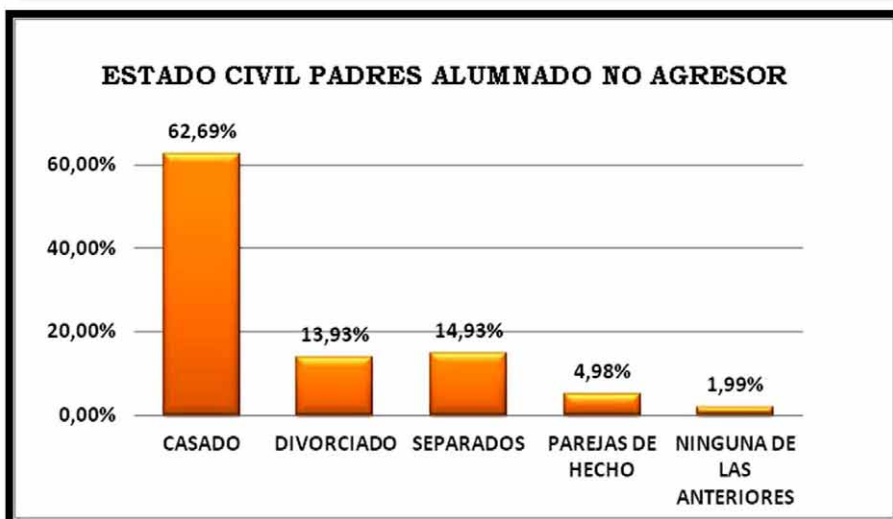
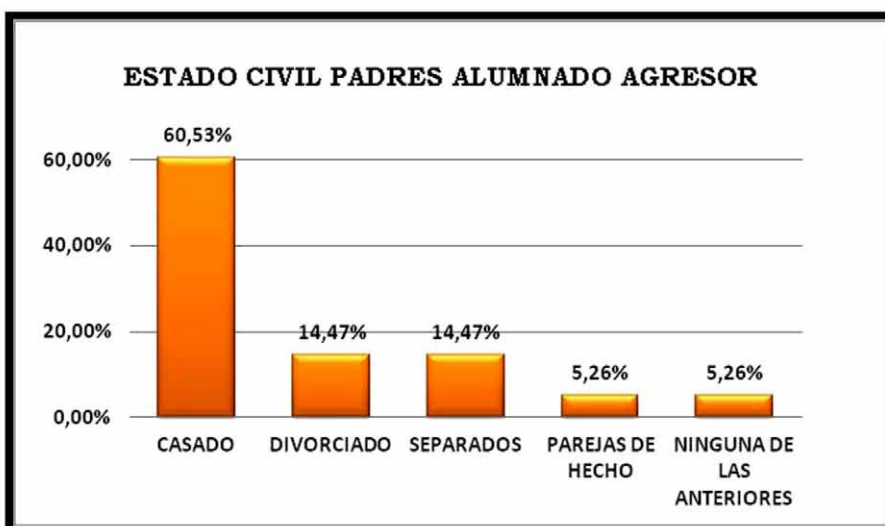
CARACTERÍSTICAS AGRESORES Y NO AGRESORES

FREC.	AGRESOR	PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIADO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/WHATSAPP
A VECES	SÍ	27,63%	30,26%	19,74%	31,58%	43,42%	30,26%	67,11%	21,05%	17,11%	28,95%	25,00%	10,53%
	NO	30,85%	30,85%	14,43%	33,33%	35,32%	32,34%	64,68%	23,38%	26,87%	29,85%	18,41%	10,45%
A MENUDO	SÍ	26,32%	31,58%	3,95%	31,58%	10,53%	14,47%	15,79%	2,63%	3,95%	13,16%	27,63%	19,74%
	NO	21,89%	33,33%	4,48%	31,34%	21,39%	12,94%	16,42%	2,99%	3,48%	15,92%	33,83%	17,91%
SIEMPRE	SÍ	36,84%	30,26%	2,63%	19,74%	9,21%	18,42%	1,32%	0,00%	0,00%	6,58%	34,21%	63,16%
	NO	32,34%	28,86%	3,48%	23,38%	10,45%	16,92%	2,99%	0,50%	1,99%	11,44%	35,82%	67,66%



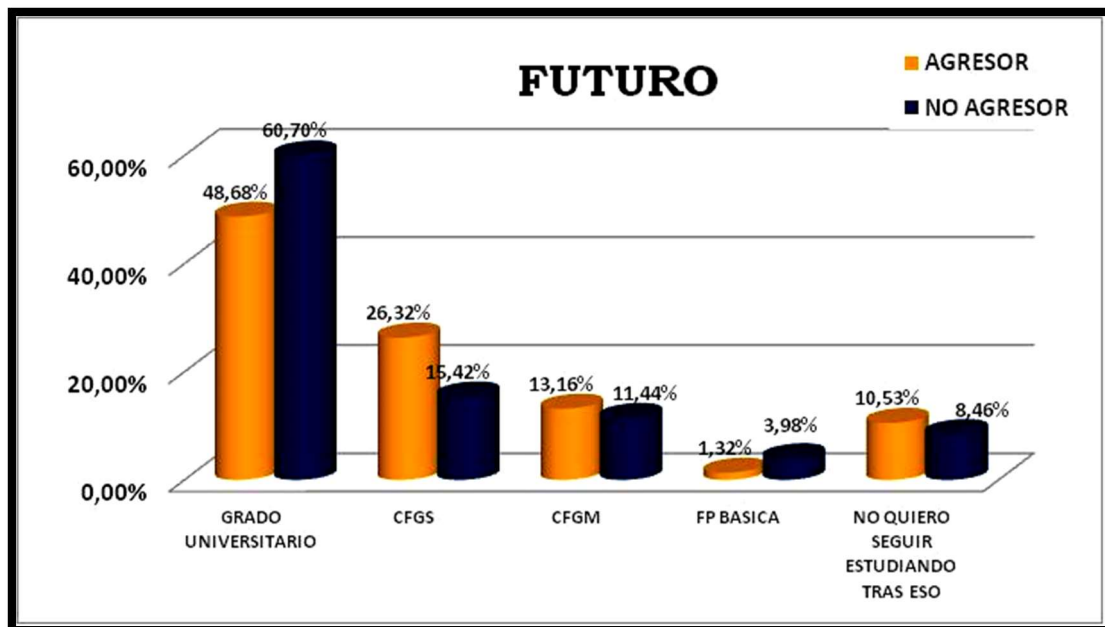
• **TABLAS Y GRÁFICAS ESTADO CIVIL PADRES**

ESTADO CIVIL	AGRESOR	NO AGRESOR
CASADO	60,53%	62,69%
DIVORCIADO	14,47%	13,93%
SEPARADOS	14,47%	14,93%
PAREJAS DE HECHO	5,26%	4,98%
NINGUNA DE LAS ANTERIORES	5,26%	1,99%



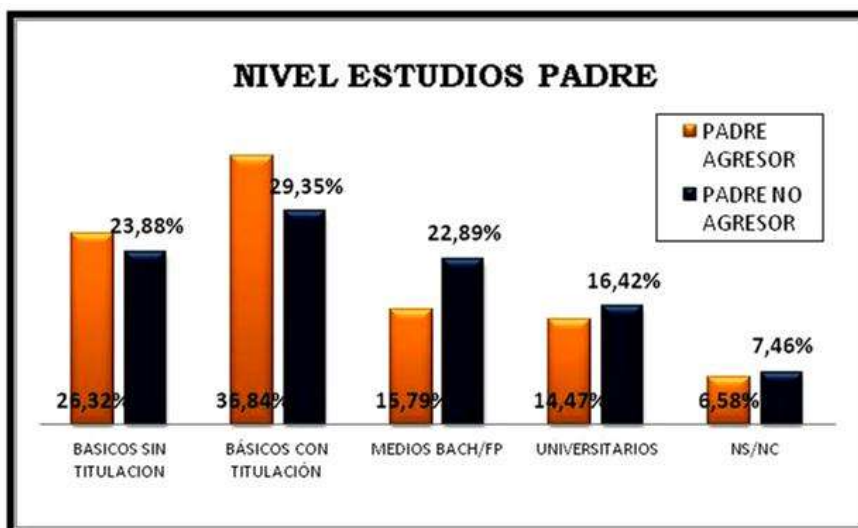
• **TABLAS Y GRÁFICAS FUTURO**

FUTURO	AGRESOR	NO AGRESOR
GRADO UNIVERSITARIO	48,68%	60,70%
CFGS	26,32%	15,42%
CFGM	13,16%	11,44%
FP BASICA	1,32%	3,98%
NO QUIERO SEGUIR ESTUDIANDO TRAS ESO	10,53%	8,46%



• **TABLAS Y GRÁFICAS ESTUDIO PADRES**

NIVEL DE ESTUDIOS	MADRE		PADRE	
	AGRESOR	NO AGRESOR	AGRESOR	NO AGRESOR
BASICOS SIN TITULACION	18,42%	17,91%	26,32%	23,88%
BÁSICOS CON TITULACIÓN	42,11%	37,81%	36,84%	29,35%
MEDIOS BACH/FP	23,68%	18,91%	15,79%	22,89%
UNIVERSITARIOS	10,53%	21,89%	14,47%	16,42%
NS/NC	5,26%	3,48%	6,58%	7,46%



• **TABLAS Y GRÁFICAS ESTATUS OCUPACIONAL PADRES**

ESTATUS OCUPACIONAL	MADRE		PADRE	
	AGRESOR	NO AGRESOR	AGRESOR	NO AGRESOR
INACTIVOS	23,68%	24,38%	2,63%	4,48%
DESEMPLEADOS	9,21%	9,45%	5,26%	10,45%
POCO CUALIFICADOS	39,47%	28,86%	35,53%	27,86%
TECNICO PROFESIONAL	15,79%	23,88%	34,21%	37,81%
ALTA CUALIFICAION	5,26%	8,96%	9,21%	10,95%
NS/NC	6,58%	4,48%	13,16%	8,46%



TABLA Y GRÁFICA OBSERVACIÓN BANDAS

BANDAS	BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN
NUNCA	55,91%	73,84%	79,21%
A VECES	32,26%	18,28%	14,70%
A MENUDO	8,24%	3,58%	2,15%
SIEMPRE	3,23%	3,23%	3,23%
NO CONTESTA	0,36%	1,08%	0,72%

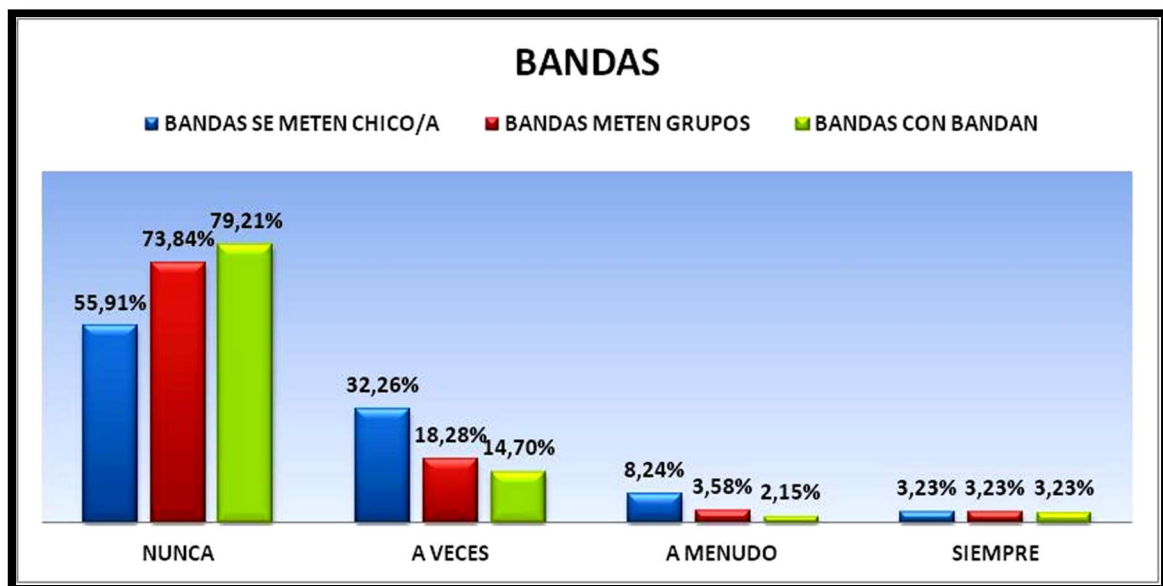
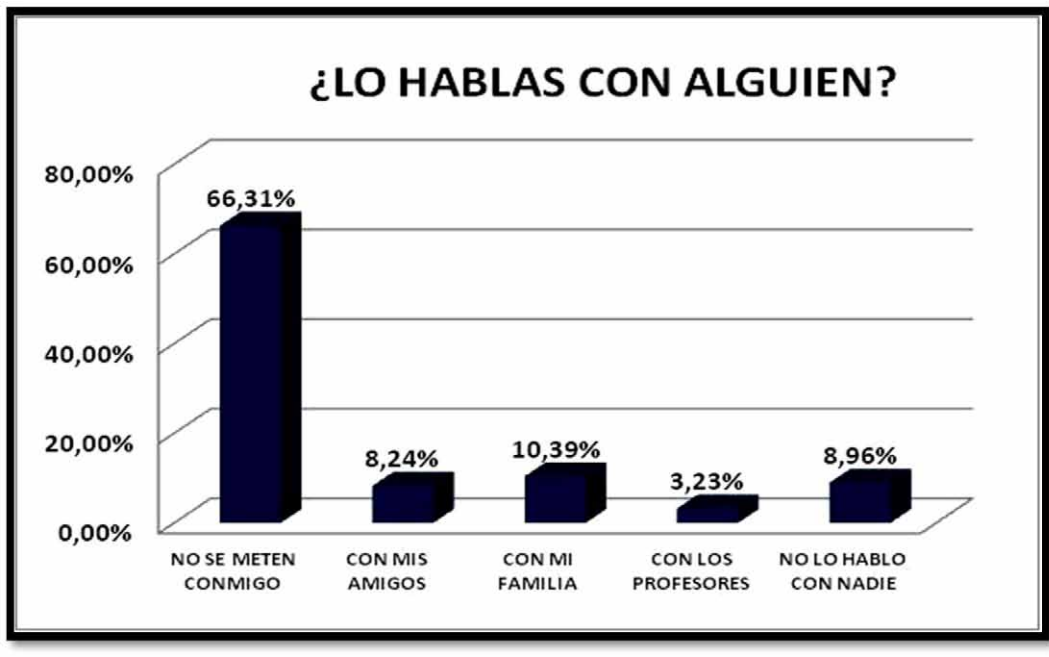


TABLA Y GRÁFICA ¿CON QUIEN LO HABLAS?

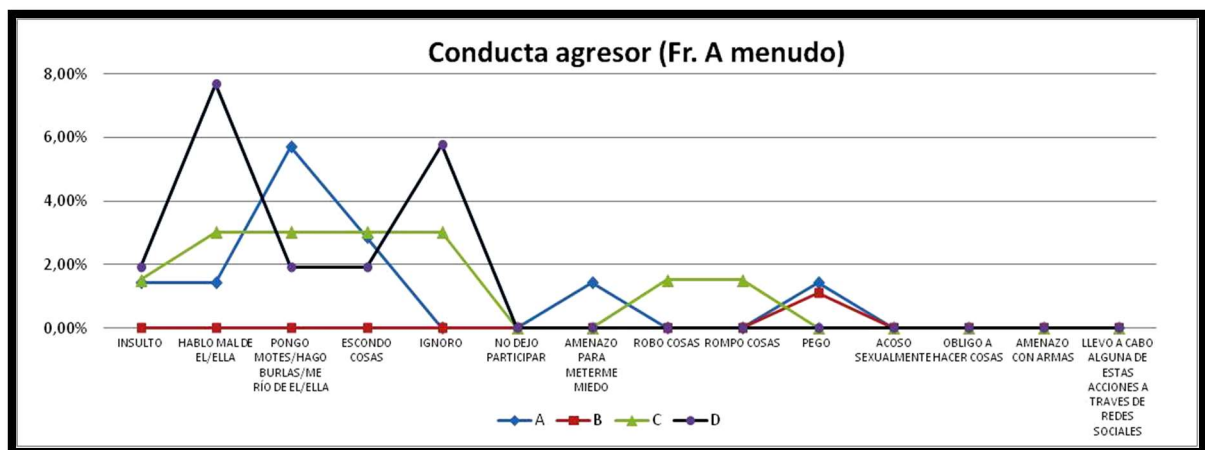
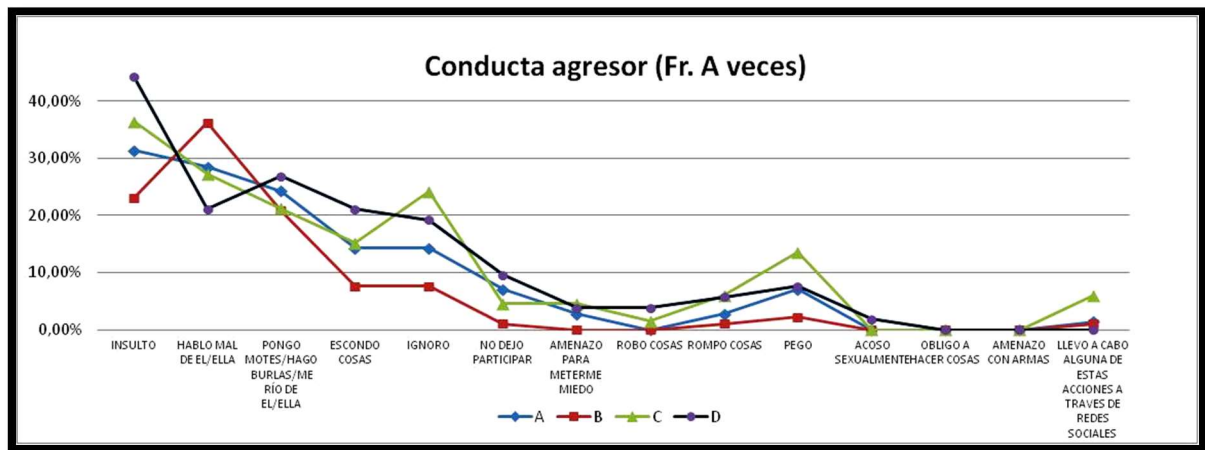
¿LO HABLAS CON ALGUIEN?	
NO SE METEN CONMIGO	66,31%
CON MIS AMIGOS	8,24%
CON MI FAMILIA	10,39%
CON LOS PROFESORES	3,23%
NO LO HABLO CON NADIE	8,96%
NO CONTESTA	2,87%



TABLAS Y GRÁFICAS COMPARATIVA CONDUCTA AGRESOR POR CENTROS

(FR. A VECES Y FR. A MENUDO)

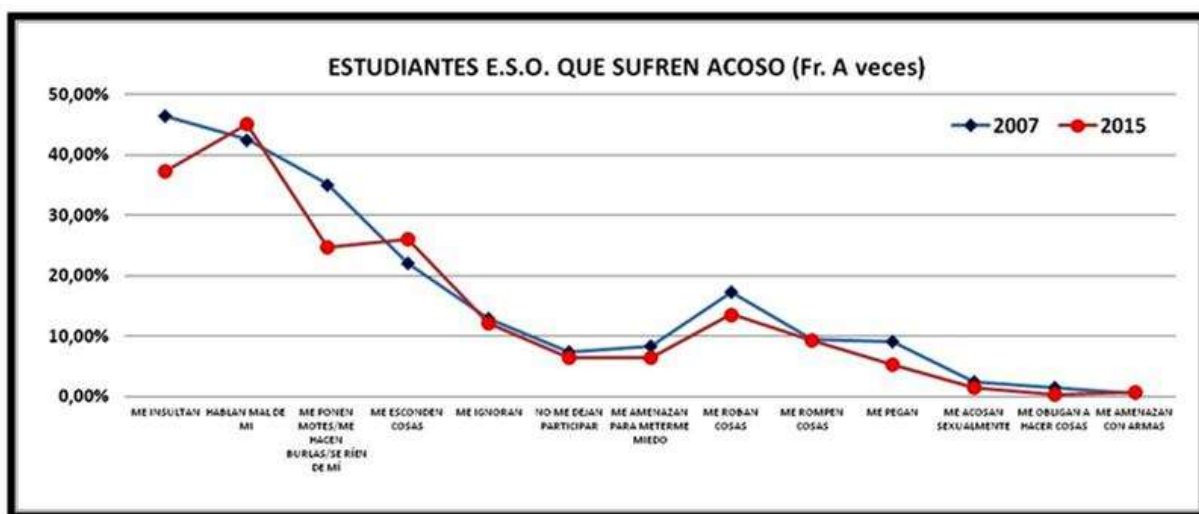
CONDUCTA AGRESOR	INSULTO	HABLO MAL DE EL/ELLA	PONGO MOTES/HAGO BURLAS/MEREO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO PARTICIPAR	AMENAZO PARA METERME MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	LLEVO A CABO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES SOCIALES
CENTRO A	31,43%	28,57%	24,29%	14,29%	14,29%	7,14%	2,86%	0,00%	2,86%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%
CENTRO B	23,08%	36,26%	20,88%	7,69%	7,69%	1,10%	0,00%	0,00%	1,10%	2,20%	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%
CENTRO C	36,36%	27,27%	21,21%	15,15%	24,24%	4,55%	4,55%	1,52%	6,06%	13,64%	0,00%	0,00%	0,00%	6,06%
CENTRO D	44,23%	21,15%	26,92%	21,15%	19,23%	9,62%	3,85%	3,85%	5,77%	7,69%	1,92%	0,00%	0,00%	0,00%

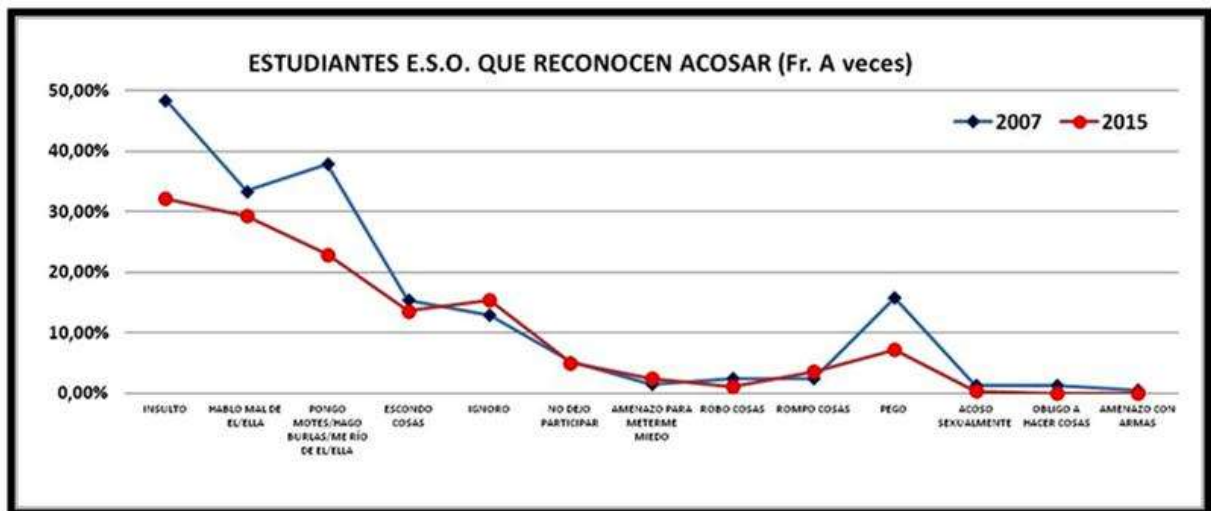
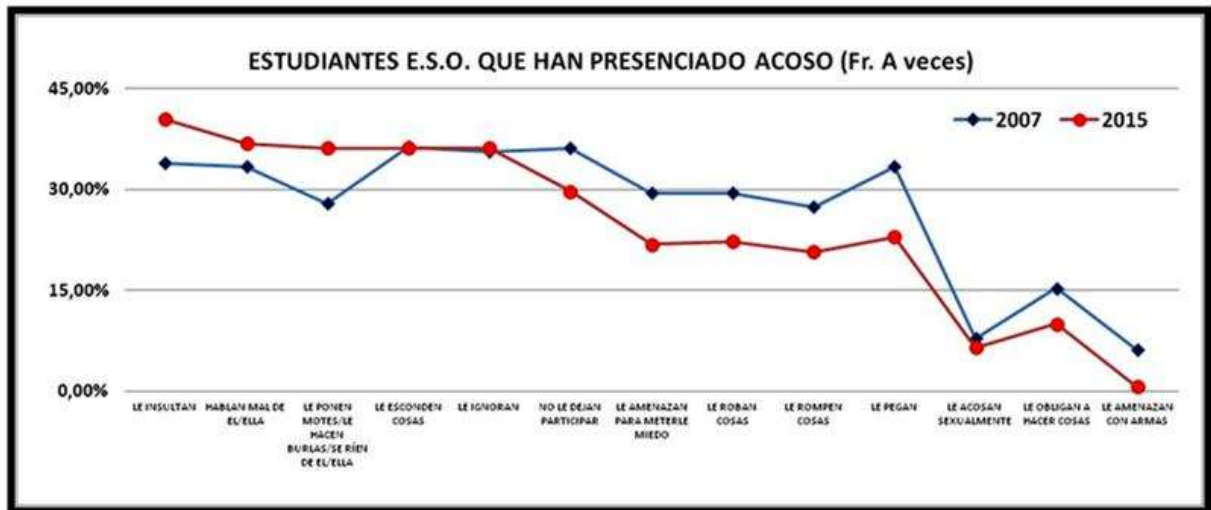


COMPARATIVA 2007-2015

• FRECUENCIA A VECES EN LAS TRES POSICIONES

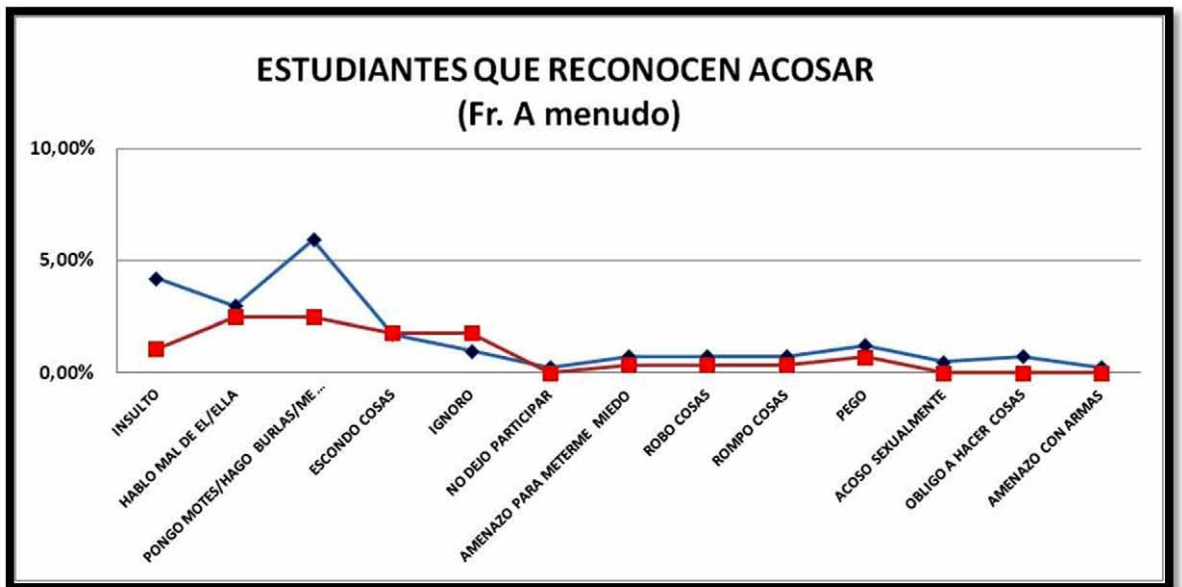
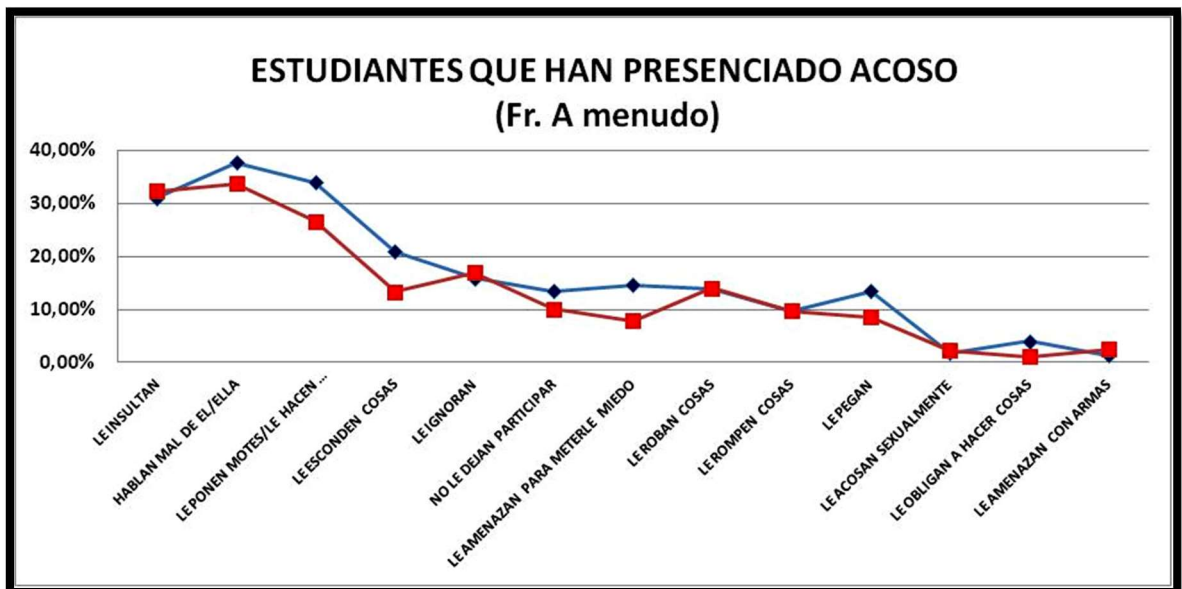
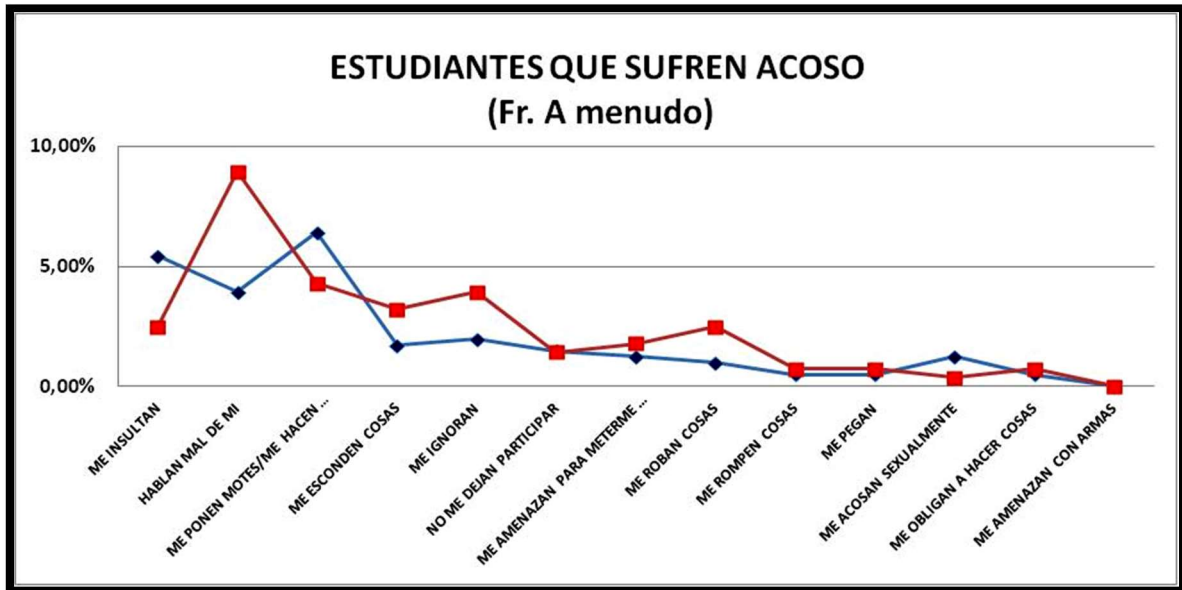
POSIC.	AÑO	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS
VÍCTIMA	2007	46,53%	42,57%	35,15%	22,03%	12,87%	7,43%	8,42%	17,33%	9,41%	9,16%	2,48%	1,49%	0,50%
	2015	37,28%	45,16%	24,73%	26,16%	12,19%	6,45%	6,45%	13,62%	9,32%	5,38%	1,43%	0,36%	0,72%
TESTIGO	2007	33,91%	33,42%	27,97%	36,39%	35,64%	36,14%	29,53%	29,53%	27,48%	33,42%	7,92%	15,35%	6,19%
	2015	40,50%	36,92%	36,20%	36,20%	36,20%	29,75%	21,86%	22,22%	20,79%	22,94%	6,45%	10,04%	0,72%
AGRESOR	2007	4,21%	2,97%	5,94%	1,73%	0,99%	0,25%	0,74%	0,74%	0,74%	1,24%	0,50%	0,74%	0,25%
	2015	1,08%	2,51%	2,51%	1,79%	1,79%	0,00%	0,36%	0,36%	0,36%	0,72%	0,00%	0,00%	0,00%





● FRECUENCIA A MENUDO EN LAS TRES POSICIONES

POSIC.	AÑO	ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MÍ	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA METERME MIEDO	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS
		LE INSULTAN	HABLAN MAL DE EL/ELLA	LE PONEN MOTES/LE HACEN BURLAS/SE RÍEN DE	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER	LE AMENAZAN CON
VÍCTIMA	2007	5,45%	3,96%	6,44%	1,73%	1,98%	1,49%	1,24%	0,99%	0,50%	0,50%	1,24%	0,50%	0,00%
	2015	2,51%	8,96%	4,30%	3,23%	3,94%	1,43%	1,79%	2,51%	0,72%	0,72%	0,36%	0,72%	0,00%
TESTIGO	2007	30,94%	37,62%	33,91%	20,79%	15,84%	13,37%	14,64%	13,90%	9,65%	13,37%	1,73%	3,96%	1,24%
	2015	32,26%	33,69%	26,52%	13,26%	16,85%	10,04%	7,89%	13,98%	9,68%	8,60%	2,15%	1,08%	2,51%
AGRESOR	2007	4,21%	2,97%	5,94%	1,73%	0,99%	0,25%	0,74%	0,74%	0,74%	1,24%	0,50%	0,74%	0,25%
	2015	1,08%	2,51%	2,51%	1,79%	1,79%	0,00%	0,36%	0,36%	0,36%	0,72%	0,00%	0,00%	0,00%



ANEXO III TABLAS ESTUDIO DE CAMPO 2015

ESTADÍSTICAS 1ºESO

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
59,14%	45,52%	68,82%	70,25%	83,51%	91,40%	91,04%	83,15%	89,25%	93,19%	97,13%	98,92%	99,28%	94,62%
37,28%	45,16%	24,73%	26,16%	12,19%	6,45%	6,45%	13,62%	9,32%	5,38%	1,43%	0,36%	0,72%	5,02%
2,51%	8,96%	4,30%	3,23%	3,94%	1,43%	1,79%	2,51%	0,72%	0,72%	0,36%	0,72%	0,00%	0,36%
1,08%	0,36%	2,15%	0,36%	0,36%	0,72%	0,72%	0,72%	0,72%	0,72%	1,08%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RIEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
12,90%	11,83%	15,77%	39,78%	37,63%	53,76%	63,80%	56,63%	63,08%	62,01%	89,61%	87,46%	96,06%	78,14%
40,50%	36,92%	36,20%	36,20%	36,20%	29,75%	21,86%	22,22%	20,79%	22,94%	6,45%	10,04%	0,72%	14,70%
32,26%	33,69%	26,52%	13,26%	16,85%	10,04%	7,89%	13,98%	9,68%	8,60%	2,15%	1,08%	2,51%	3,58%
14,34%	17,56%	21,51%	10,75%	9,32%	6,45%	6,45%	7,17%	6,45%	6,45%	1,79%	1,43%	0,72%	3,58%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

66,67%	68,10%	73,84%	84,59%	82,08%	94,62%	97,13%	97,85%	96,06%	92,11%	99,28%	100,00%	100,00%	97,85%
32,26%	29,39%	22,94%	13,62%	15,41%	5,02%	2,51%	1,08%	3,58%	7,17%	0,36%	0,00%	0,00%	2,15%
1,08%	2,51%	2,51%	1,79%	1,79%	0,00%	0,36%	0,36%	0,36%	0,72%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,72%	0,00%	0,72%	0,36%	0,00%	0,72%	0,00%	0,00%	0,36%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

55,91%	73,84%	79,21%	66,31%			33,33%	46,95%
32,26%	18,28%	14,70%	8,24%			43,37%	37,63%
8,24%	3,58%	2,15%	10,39%			15,77%	10,04%
3,23%	3,23%	3,23%	3,23%			7,17%	4,30%
			8,96%				
0,36%	1,08%	0,72%	2,87%			0,36%	1,08%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

6,09%	24,37%	8,60%	4,30%		62,37%		57,35%
12,19%	9,32%	16,49%	9,32%		13,98%		18,28%
38,71%	31,90%	31,18%	30,11%		14,70%		12,19%
20,43%	21,51%	20,79%	36,20%		5,02%		3,23%
18,64%	7,89%	15,77%	10,39%		2,51%		3,94%
3,94%	5,02%	7,17%	9,68%		1,43%		5,02%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

13,26%	7,17%	76,70%	13,62%	34,05%	37,63%	16,13%	74,55%	71,33%	45,52%	12,19%	4,66%
30,11%	30,47%	15,77%	32,26%	37,28%	31,90%	64,87%	22,22%	23,66%	29,39%	20,07%	10,04%
23,30%	32,62%	4,30%	31,54%	18,64%	13,26%	16,49%	2,87%	3,58%	15,05%	31,90%	18,28%
33,33%	29,75%	3,23%	22,58%	10,04%	17,20%	2,51%	0,36%	1,43%	10,04%	35,84%	67,03%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

1º ESO Bandas se meten con un chico/a

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

52,5%	67,2%	75,4%	57,4%			41,0%	47,5%
32,8%	19,7%	13,1%	4,9%			36,1%	31,1%
8,2%	1,6%	4,9%	18,0%			13,1%	9,8%
6,6%	9,8%	4,9%	4,9%			8,2%	9,8%
	1,6%	1,6%	13,1%				
			1,6%			1,6%	1,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

21	23	22	23			24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL			ESTADO CIVIL		FUTURO

8,2%	24,6%	11,5%	8,2%			62,3%		57,4%
9,8%	9,8%	16,4%	3,3%			13,1%		18,0%
34,4%	21,3%	31,1%	31,1%			16,4%		4,9%
21,3%	24,6%	21,3%	36,1%			4,9%		6,6%
21,3%	9,8%	14,8%	9,8%			3,3%		6,6%
4,9%	9,8%	4,9%	11,5%					6,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%		100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP
6,6%	8,2%	67,2%	13,1%	29,5%	34,4%	27,9%	63,9%	65,6%	54,1%	18,0%	6,6%
24,6%	42,6%	16,4%	31,1%	42,6%	31,1%	49,2%	31,1%	24,6%	24,6%	23,0%	18,0%
18,0%	31,1%	4,9%	24,6%	21,3%	9,8%	16,4%	3,3%	4,9%	11,5%	26,2%	24,6%
50,8%	18,0%	11,5%	31,1%	6,6%	24,6%	6,6%	1,6%	4,9%	9,8%	32,8%	50,8%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS 2ºESO 102 ALUMNOS: 57 CHICOS (54.3%) Y 45 CHICAS (42.9%) → REPETIDORES 26 (25.5%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES
55,9%	49,0%	66,7%	69,6%	81,4%	87,3%	86,3%	75,5%	82,4%	91,2%	96,1%	97,1%	99,0%	93,1%
39,2%	43,1%	23,5%	26,5%	12,7%	9,8%	10,8%	18,6%	14,7%	5,9%	1,0%	1,0%	1,0%	5,9%
3,9%	6,9%	5,9%	2,9%	5,9%	2,0%	1,0%	4,9%	2,0%	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	1,0%
1,0%	1,0%	3,9%	1,0%	0,0%	1,0%	2,0%	1,0%	1,0%	2,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES. LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
13,7%	13,7%	16,7%	36,3%	31,4%	46,1%	56,9%	47,1%	56,9%	55,9%	86,3%	84,3%	98,0%	77,5%
41,2%	30,4%	37,3%	37,3%	36,3%	30,4%	23,5%	24,5%	25,5%	27,5%	9,8%	12,7%	0,0%	15,7%
25,5%	35,3%	22,5%	14,7%	23,5%	16,7%	12,7%	19,6%	9,8%	10,8%	1,0%	1,0%	1,0%	2,9%
19,6%	20,6%	23,5%	11,8%	8,8%	6,9%	6,9%	8,8%	7,8%	5,9%	2,9%	2,0%	1,0%	3,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

67,6%	75,5%	77,5%	88,2%	77,5%	96,1%	99,0%	98,0%	97,1%	91,2%	100,0%	100,0%	100,0%	97,1%
32,4%	24,5%	22,5%	10,8%	20,6%	2,9%	1,0%	1,0%	2,0%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

56,9%	73,5%	75,5%	64,7%			35,3%	50,0%
30,4%	17,6%	19,6%	10,8%			45,1%	39,2%
8,8%	4,9%	2,0%	6,9%			12,7%	7,8%
2,0%	1,0%	1,0%	4,9%			6,9%	2,9%
2,0%	2,9%	2,0%	7,8%				
			4,9%				
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

6,9%	21,6%	9,8%	1,0%		57,8%		55,9%
14,7%	8,8%	18,6%	12,7%		11,8%		17,6%
40,2%	40,2%	33,3%	32,4%		20,6%		14,7%
20,6%	24,5%	23,5%	42,2%		4,9%		2,0%
13,7%	2,0%	8,8%	2,9%		4,9%		3,9%
3,9%	2,9%	5,9%	8,8%				5,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

14,7%	8,8%	80,4%	13,7%	32,4%	34,3%	15,7%	77,5%	69,6%	42,2%	15,7%	3,9%
33,3%	30,4%	14,7%	25,5%	39,2%	33,3%	61,8%	19,6%	25,5%	31,4%	12,7%	10,8%
23,5%	26,5%	3,9%	39,2%	18,6%	14,7%	20,6%	2,9%	3,9%	16,7%	33,3%	19,6%
28,4%	34,3%	1,0%	21,6%	9,8%	17,6%	2,0%	0,0%	1,0%	9,8%	38,2%	65,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS 3ºESO 82 ALUMNOS: 43 CHICOS (52.4%) Y 39 CHICAS (47.6%) → REPETIDORES 16 (19.5%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES
61,0%	37,8%	67,1%	67,1%	84,1%	96,3%	92,7%	85,4%	90,2%	97,6%	98,8%	100,0%	98,8%	93,9%
35,4%	56,1%	28,0%	28,0%	14,6%	3,7%	6,1%	11,0%	8,5%	2,4%	1,2%	0,0%	1,2%	6,1%
2,4%	6,1%	2,4%	4,9%	1,2%	0,0%	1,2%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1,2%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES. LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
9,8%	8,5%	12,2%	35,4%	37,8%	57,3%	63,4%	51,2%	53,7%	63,4%	92,7%	91,5%	90,2%	69,5%
43,9%	40,2%	39,0%	34,1%	36,6%	31,7%	23,2%	24,4%	23,2%	19,5%	3,7%	4,9%	2,4%	19,5%
35,4%	35,4%	25,6%	14,6%	14,6%	4,9%	7,3%	13,4%	14,6%	11,0%	2,4%	2,4%	6,1%	6,1%
11,0%	15,9%	23,2%	15,9%	11,0%	6,1%	6,1%	11,0%	8,5%	6,1%	1,2%	1,2%	1,2%	4,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y MEREO DE ÉL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

61,0%	58,5%	64,6%	78,0%	80,5%	91,5%	93,9%	97,6%	93,9%	91,5%	98,8%	100,0%	100,0%	96,3%
37,8%	35,4%	29,3%	18,3%	18,3%	8,5%	6,1%	1,2%	6,1%	8,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
1,2%	6,1%	4,9%	3,7%	1,2%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

56,1%	70,7%	78,0%	67,1%			30,5%	37,8%
30,5%	22,0%	14,6%	11,0%			47,6%	46,3%
9,8%	4,9%	1,2%	11,0%			14,6%	11,0%
3,7%	2,4%	6,1%	0,0%			7,3%	2,4%
			8,5%				
			2,4%				2,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

4,9%	23,2%	7,3%	4,9%		62,2%		50,0%
14,6%	11,0%	19,5%	7,3%		19,5%		22,0%
45,1%	36,6%	30,5%	31,7%		9,8%		19,5%
20,7%	17,1%	13,4%	29,3%		7,3%		1,2%
11,0%	6,1%	18,3%	13,4%		1,2%		3,7%
3,7%	6,1%	11,0%	13,4%				3,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

12,2%	4,9%	78,0%	12,2%	42,7%	40,2%	11,0%	74,4%	74,4%	45,1%	7,3%	2,4%
31,7%	30,5%	15,9%	37,8%	26,8%	29,3%	76,8%	22,0%	23,2%	32,9%	25,6%	3,7%
28,0%	36,6%	4,9%	28,0%	17,1%	14,6%	11,0%	3,7%	2,4%	13,4%	29,3%	17,1%
28,0%	28,0%	1,2%	22,0%	13,4%	15,9%	1,2%	0,0%	0,0%	8,5%	37,8%	76,8%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS 4ºESO 34 ALUMNOS: 17 CHICOS (50%) Y 17 CHICAS (50%) →REPETIDORES 1 (2.3%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVES DE REDES
82,4%	38,2%	79,4%	61,8%	85,3%	94,1%	100,0%	94,1%	97,1%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	97,1%
14,7%	47,1%	17,6%	35,3%	8,8%	5,9%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
2,9%	14,7%	2,9%	2,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RIEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO ALGUNA DE ESTAS SITUACIONES EN REDES SOCIALES
11,8%	5,9%	5,9%	35,3%	35,3%	67,6%	85,3%	85,3%	88,2%	82,4%	97,1%	97,1%	100,0%	82,4%
52,9%	58,8%	50,0%	50,0%	47,1%	29,4%	11,8%	8,8%	8,8%	17,6%	2,9%	2,9%	0,0%	11,8%
32,4%	26,5%	41,2%	11,8%	14,7%	0,0%	0,0%	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
2,9%	8,8%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

82,4%	55,9%	73,5%	79,4%	97,1%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
17,6%	44,1%	26,5%	20,6%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

55,9%	91,2%	97,1%	79,4%			20,6%	58,8%
41,2%	8,8%	2,9%	2,9%			41,2%	23,5%
2,9%	0,0%	0,0%	5,9%			32,4%	14,7%
0,0%	0,0%	0,0%	2,9%			5,9%	2,9%
			8,8%				
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

2,9%	35,3%	2,9%	5,9%		76,5%		79,4%
2,9%	5,9%	2,9%	14,7%		8,8%		11,8%
26,5%	14,7%	26,5%	17,6%		5,9%		0,0%
17,6%	17,6%	29,4%	35,3%		0,0%		5,9%
47,1%	26,5%	32,4%	26,5%		2,9%		0,0%
2,9%		5,9%			5,9%		2,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

23,5%	5,9%	79,4%	17,6%	26,5%	47,1%	8,8%	85,3%	79,4%	41,2%	2,9%	8,8%
26,5%	8,8%	17,6%	41,2%	47,1%	35,3%	73,5%	14,7%	17,6%	23,5%	23,5%	8,8%
20,6%	44,1%	2,9%	29,4%	17,6%	11,8%	17,6%	0,0%	2,9%	20,6%	44,1%	5,9%
29,4%	41,2%	0,0%	11,8%	8,8%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	14,7%	29,4%	76,5%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS CHICOS 141 ALUMNOS (51%) → REPETIDORES 32 (22.7%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE REDES
56,7%	52,5%	63,8%	62,4%	87,2%	92,9%	89,4%	82,3%	86,5%	92,9%	97,2%	98,6%	98,6%	95,0%
39,7%	43,3%	29,1%	31,9%	9,2%	5,0%	7,8%	14,2%	12,1%	5,7%	1,4%	0,7%	1,4%	4,3%
2,8%	3,5%	5,7%	5,0%	3,5%	1,4%	2,8%	2,8%	1,4%	1,4%	0,7%	0,7%	0,0%	0,7%
0,7%	0,7%	1,4%	0,7%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
13,5%	11,3%	13,5%	35,5%	38,3%	51,1%	58,9%	51,8%	54,6%	58,9%	87,2%	83,7%	92,2%	78,7%
39,7%	38,3%	34,0%	39,0%	39,0%	34,0%	29,1%	26,2%	24,8%	23,4%	9,2%	12,1%	1,4%	12,1%
34,0%	36,2%	31,2%	14,2%	13,5%	9,2%	5,0%	14,2%	12,8%	9,9%	1,4%	1,4%	5,0%	3,5%
12,8%	14,2%	21,3%	11,3%	9,2%	5,7%	7,1%	7,8%	7,8%	7,8%	2,1%	2,8%	1,4%	5,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

60,3%	68,8%	68,1%	80,9%	80,1%	93,6%	95,7%	96,5%	92,9%	92,9%	98,6%	100,0%	100,0%	97,2%
38,3%	29,8%	28,4%	16,3%	15,6%	5,7%	4,3%	2,1%	6,4%	7,1%	0,7%	0,0%	0,0%	2,8%
1,4%	1,4%	2,8%	2,8%	3,5%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%	0,7%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

60,3%	73,8%	83,0%	68,1%
29,1%	15,6%	8,5%	7,8%
5,7%	3,5%	2,1%	8,5%
4,3%	5,7%	5,7%	4,3%
0,7%	1,4%	0,7%	8,5%
			2,8%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

35,5%	50,4%
41,1%	31,2%
16,3%	10,6%
7,1%	7,1%
	0,7%
100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

5,0%	25,5%	7,8%	2,8%		60,3%		48,2%
11,3%	9,2%	13,5%	7,8%		9,2%		23,4%
41,8%	29,8%	30,5%	29,1%		19,1%		12,8%
20,6%	21,3%	24,1%	41,1%		7,8%		5,0%
15,6%	7,8%	17,0%	10,6%		1,4%		5,0%
5,7%	6,4%	7,1%	8,5%		2,1%		5,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

7,8%	7,8%	78,0%	13,5%	42,6%	23,4%	16,3%	75,9%	72,3%	51,8%	13,5%	7,8%
20,6%	25,5%	16,3%	36,9%	39,0%	30,5%	66,7%	21,3%	22,0%	29,8%	22,7%	14,9%
26,2%	36,9%	2,1%	27,7%	14,9%	19,9%	12,8%	2,1%	4,3%	12,1%	28,4%	22,0%
45,4%	29,8%	3,5%	22,0%	3,5%	26,2%	4,3%	0,7%	1,4%	6,4%	35,5%	55,3%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ESTADÍSTICAS CHICAS 138 ALUMNAS (49%) → REPETIDORES 22 (15.9%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
61,6%	38,4%	73,9%	78,3%	79,7%	90,6%	93,5%	84,1%	92,0%	94,2%	97,8%	99,3%	100,0%	94,2%
34,8%	47,1%	20,3%	20,3%	15,2%	8,0%	5,1%	13,0%	6,5%	5,1%	1,4%	0,0%	0,0%	5,8%
2,2%	14,5%	2,9%	1,4%	4,3%	1,4%	0,7%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%
1,4%	0,0%	2,9%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%	0,7%	1,4%	0,7%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
12,3%	12,3%	18,1%	44,2%	37,0%	56,5%	68,8%	61,6%	71,7%	65,2%	92,0%	91,3%	100,0%	77,5%
41,3%	35,5%	38,4%	33,3%	33,3%	25,4%	14,5%	18,1%	16,7%	22,5%	3,6%	8,0%	0,0%	17,4%
30,4%	31,2%	21,7%	12,3%	20,3%	10,9%	10,9%	13,8%	6,5%	7,2%	2,9%	0,7%	0,0%	3,6%
15,9%	21,0%	21,7%	10,1%	9,4%	7,2%	5,8%	6,5%	5,1%	5,1%	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

73,2%	67,4%	79,7%	88,4%	84,1%	95,7%	98,6%	99,3%	99,3%	91,3%	100,0%	100,0%	100,0%	98,6%
26,1%	29,0%	17,4%	10,9%	15,2%	4,3%	0,7%	0,0%	0,7%	7,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
0,7%	3,6%	2,2%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

51,4%	73,9%	75,4%	64,5%			31,2%	43,5%
35,5%	21,0%	21,0%	8,7%			45,7%	44,2%
10,9%	3,6%	2,2%	12,3%			15,2%	9,4%
2,2%	0,7%	0,7%	2,2%			7,2%	1,4%
			10,1%				
	0,7%	0,7%	2,2%			0,7%	1,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

7,2%	23,2%	9,4%	5,8%
13,0%	9,4%	19,6%	10,9%
35,5%	34,1%	31,9%	31,2%
20,3%	21,7%	17,4%	31,2%
21,7%	8,0%	14,5%	10,1%
2,2%	3,6%	7,2%	10,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

64,5%
18,8%
10,1%
2,2%
3,6%
0,7%
100,0%

66,7%
13,0%
11,6%
1,4%
2,9%
4,3%
100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

18,8%	6,5%	75,4%	13,8%	25,4%	52,2%	15,9%	73,2%	70,3%	39,1%	10,9%	1,4%
39,9%	35,5%	15,2%	27,5%	35,5%	33,3%	63,0%	23,2%	25,4%	29,0%	17,4%	5,1%
20,3%	28,3%	6,5%	35,5%	22,5%	6,5%	20,3%	3,6%	2,9%	18,1%	35,5%	14,5%
21,0%	29,7%	2,9%	23,2%	16,7%	8,0%	0,7%	0,0%	1,4%	13,8%	36,2%	79,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ESTADÍSTICAS CENTRO A/B

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
68,1%	45,1%	73,6%	80,2%	81,3%	91,2%	97,8%	89,0%	96,7%	95,6%	100,0%	100,0%	100,0%	93,4%
28,6%	42,9%	23,1%	18,7%	14,3%	7,7%	2,2%	11,0%	3,3%	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%
2,2%	12,1%	2,2%	1,1%	4,4%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
15,4%	13,2%	19,8%	51,6%	42,9%	64,8%	91,2%	87,9%	87,9%	82,4%	95,6%	94,5%	98,9%	85,7%
49,5%	45,1%	41,8%	39,6%	44,0%	30,8%	7,7%	7,7%	6,6%	14,3%	4,4%	5,5%	0,0%	11,0%
29,7%	34,1%	30,8%	8,8%	11,0%	3,3%	1,1%	4,4%	5,5%	3,3%	0,0%	0,0%	1,1%	2,2%
5,5%	7,7%	7,7%	0,0%	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

76,9%	63,7%	79,1%	92,3%	92,3%	98,9%	100,0%	100,0%	98,9%	96,7%	100,0%	100,0%	100,0%	98,9%
23,1%	36,3%	20,9%	7,7%	7,7%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

59,3%	85,7%	85,7%	69,2%			35,2%	42,9%
33,0%	13,2%	11,0%	5,5%			44,0%	38,5%
7,7%	0,0%	1,1%	12,1%			17,6%	12,1%
0,0%	0,0%	1,1%	2,2%			3,3%	4,4%
			11,0%				
	1,1%	1,1%					2,2%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

2,2%	34,1%	1,1%	2,2%		71,4%		73,6%
6,6%	7,7%	9,9%	6,6%		15,4%		8,8%
25,3%	13,2%	27,5%	17,6%		9,9%		9,9%
22,0%	23,1%	20,9%	44,0%		1,1%		2,2%
38,5%	20,9%	31,9%	24,2%		0,0%		1,1%
5,5%	1,1%	8,8%	5,5%		2,2%		4,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

16,5%	5,5%	76,9%	13,2%	20,9%	37,4%	8,8%	78,0%	71,4%	33,0%	8,8%	3,3%
33,0%	26,4%	15,4%	37,4%	40,7%	34,1%	72,5%	22,0%	24,2%	33,0%	19,8%	8,8%
19,8%	42,9%	4,4%	35,2%	23,1%	14,3%	16,5%	0,0%	2,2%	22,0%	35,2%	16,5%
30,8%	25,3%	3,3%	14,3%	15,4%	14,3%	2,2%	0,0%	2,2%	12,1%	36,3%	71,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ESTADÍSTICAS CENTRO C/D.

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
58,6%	42,9%	68,6%	65,7%	74,3%	90,0%	88,6%	84,3%	90,0%	92,9%	98,6%	98,6%	98,6%	94,3%
34,3%	47,1%	24,3%	28,6%	20,0%	8,6%	8,6%	12,9%	8,6%	7,1%	1,4%	1,4%	1,4%	5,7%
7,1%	10,0%	4,3%	4,3%	4,3%	0,0%	2,9%	1,4%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	2,9%	1,4%	1,4%	1,4%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
8,6%	8,6%	10,0%	35,7%	25,7%	47,1%	45,7%	45,7%	45,7%	40,0%	91,4%	82,9%	95,7%	65,7%
31,4%	30,0%	27,1%	27,1%	34,3%	28,6%	34,3%	27,1%	28,6%	35,7%	4,3%	14,3%	1,4%	21,4%
42,9%	37,1%	31,4%	18,6%	22,9%	15,7%	8,6%	20,0%	12,9%	10,0%	2,9%	1,4%	2,9%	7,1%
17,1%	24,3%	31,4%	18,6%	17,1%	8,6%	11,4%	7,1%	12,9%	14,3%	1,4%	1,4%	0,0%	5,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

67,1%	70,0%	70,0%	82,9%	84,3%	92,9%	95,7%	98,6%	97,1%	91,4%	100,0%	100,0%	100,0%	98,6%
31,4%	28,6%	24,3%	14,3%	14,3%	7,1%	2,9%	0,0%	2,9%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
1,4%	1,4%	5,7%	2,9%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

41,4%	60,0%	67,1%	57,1%			31,4%	44,3%
42,9%	24,3%	22,9%	12,9%			42,9%	34,3%
8,6%	8,6%	5,7%	11,4%			17,1%	12,9%
7,1%	7,1%	4,3%	1,4%			8,6%	8,6%
			12,9%				
			4,3%				
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

8,6%	5,7%	75,7%	14,3%	34,3%	34,3%	25,7%	74,3%	71,4%	50,0%	8,6%	7,1%
22,9%	30,0%	14,3%	34,3%	37,1%	34,3%	55,7%	18,6%	20,0%	30,0%	20,0%	11,4%
25,7%	28,6%	2,9%	24,3%	20,0%	14,3%	17,1%	5,7%	7,1%	10,0%	30,0%	24,3%
42,9%	35,7%	7,1%	27,1%	8,6%	17,1%	1,4%	1,4%	1,4%	10,0%	41,4%	57,1%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4,3%	20,0%	7,1%	4,3%		60,0%		45,7%
12,9%	11,4%	17,1%	12,9%		14,3%		30,0%
52,9%	30,0%	41,4%	34,3%		14,3%		12,9%
17,1%	27,1%	21,4%	35,7%		7,1%		4,3%
8,6%	1,4%	7,1%	2,9%		2,9%		2,9%
4,3%	10,0%	5,7%	10,0%		1,4%		4,3%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

ESTADÍSTICAS PADRES CASADOS 174 ALUMNOS (62.4%) → REPETIDORES 23 (13.2%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
64,4%	48,3%	73,0%	68,4%	85,6%	93,1%	94,8%	84,5%	89,7%	93,7%	97,7%	100,0%	100,0%	96,6%
32,2%	42,5%	23,0%	27,0%	11,5%	5,2%	3,4%	12,1%	8,6%	5,2%	1,1%	0,0%	0,0%	3,4%
2,3%	9,2%	2,3%	4,0%	2,9%	0,6%	1,1%	2,3%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1,1%	0,0%	1,7%	0,6%	0,0%	1,1%	0,6%	1,1%	1,1%	0,6%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
13,8%	10,3%	17,8%	43,1%	38,5%	58,0%	68,4%	60,9%	66,7%	65,5%	91,4%	87,9%	96,6%	78,2%
43,1%	42,5%	40,8%	37,9%	40,2%	29,9%	19,5%	22,4%	21,8%	23,6%	5,7%	9,8%	0,0%	14,9%
29,9%	28,2%	23,6%	12,1%	14,4%	6,9%	6,9%	12,6%	8,0%	6,3%	1,7%	0,0%	2,3%	2,9%
13,2%	19,0%	17,8%	6,9%	6,9%	5,2%	5,2%	4,0%	3,4%	4,6%	1,1%	2,3%	1,1%	4,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

65,5%	65,5%	71,8%	84,5%	84,5%	95,4%	96,6%	98,3%	96,0%	93,7%	98,9%	100,0%	100,0%	98,3%
33,9%	32,2%	25,3%	13,8%	14,9%	4,0%	3,4%	1,1%	4,0%	5,2%	0,6%	0,0%	0,0%	1,7%
0,6%	2,3%	2,9%	1,7%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

56,3%	74,1%	78,7%	69,5%			33,9%	43,7%
34,5%	19,5%	14,9%	9,2%			43,7%	41,4%
6,3%	2,9%	2,3%	10,3%			16,1%	10,3%
2,9%	2,9%	3,4%	1,7%			5,7%	2,9%
			6,9%				
	0,6%	0,6%	2,3%			0,6%	1,7%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%	100,0%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

5,7%	31,6%	5,7%	4,6%				64,4%
12,1%	6,9%	16,1%	8,0%				15,5%
36,2%	26,4%	36,2%	29,9%				12,6%
20,1%	22,4%	21,8%	41,4%				2,3%
20,7%	8,0%	14,9%	11,5%				1,7%
5,2%	4,6%	5,2%	4,6%				3,4%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%				100,0%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

12,6%	4,0%	72,4%	17,8%	31,6%	41,4%	12,6%	71,3%	70,1%	44,3%	10,3%	5,2%
29,9%	31,0%	20,1%	30,5%	36,8%	31,0%	65,5%	25,3%	24,7%	28,2%	21,8%	7,5%
20,1%	35,6%	5,7%	30,5%	20,7%	12,6%	20,1%	2,9%	4,0%	15,5%	32,2%	17,2%
37,4%	29,3%	1,7%	21,3%	10,9%	14,9%	1,7%	0,6%	1,1%	12,1%	35,6%	70,1%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ESTADÍSTICAS PADRES DIVORCIADOS 39 ALUMNOS (13.98%) → REPETIDORES 10 (25.6%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
56,41%	33,33%	61,54%	82,05%	59,44%	92,31%	89,74%	87,18%	94,87%	100,00%	97,44%	100,00%	100,00%	89,74%
38,46%	53,85%	30,77%	17,95%	12,82%	7,69%	10,26%	10,26%	5,13%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	10,26%
5,13%	10,26%	5,13%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	2,56%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	612,82%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
7,69%	10,26%	10,26%	38,46%	33,33%	38,46%	56,41%	46,15%	48,72%	53,85%	89,74%	89,74%	94,87%	66,67%
30,77%	30,77%	23,08%	23,08%	25,64%	35,90%	15,38%	20,51%	20,51%	17,95%	5,13%	7,69%	5,13%	20,51%
35,90%	43,59%	33,33%	23,08%	25,64%	12,82%	15,38%	28,21%	17,95%	17,95%	2,56%	2,56%	0,00%	12,82%
25,64%	15,38%	33,33%	15,38%	15,38%	12,82%	12,82%	5,13%	12,82%	10,26%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

69,23%	66,67%	82,05%	79,49%	79,49%	94,87%	100,00%	94,87%	94,87%	97,44%	100,00%	100,00%	100,00%	94,87%
28,21%	33,33%	15,38%	17,95%	15,38%	5,13%	0,00%	2,56%	2,56%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	5,13%
2,56%	0,00%	2,56%	2,56%	5,13%	0,00%	0,00%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

48,72%	76,92%	76,92%	66,67%			30,77%	46,15%
33,33%	15,38%	17,95%	10,26%			38,46%	33,33%
15,38%	5,13%	5,13%	7,69%			23,08%	15,38%
2,56%	2,56%	0,00%	2,56%			7,69%	5,13%
			12,82%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

5,13%	7,69%	10,26%	2,56%				61,54%
15,38%	15,38%	20,51%	15,38%				17,95%
35,90%	38,46%	15,38%	30,77%				10,26%
23,08%	25,64%	20,51%	25,64%				0,00%
17,95%	5,13%	20,51%	10,26%				5,13%
2,56%	7,69%	12,82%	15,38%				5,13%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%				100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

12,82%	10,26%	89,74%	7,69%	33,33%	48,72%	25,64%	87,18%	79,49%	41,03%	15,38%	5,13%
35,90%	33,33%	0,00%	25,64%	38,46%	28,21%	69,23%	10,26%	15,38%	38,46%	10,26%	7,69%
30,77%	28,21%	2,56%	38,46%	15,38%	15,38%	5,13%	2,56%	2,56%	15,38%	41,03%	15,38%
20,51%	28,21%	7,69%	28,21%	12,82%	7,69%	0,00%	0,00%	2,56%	5,13%	33,33%	71,79%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS PADRES NINGUNO ANTERIORES 8 ALUMNOS (2.87%) → REPETIDORES 2 (25%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
55,56%	55,56%	55,56%	66,67%	77,78%	100,00%	88,89%	100,00%	88,89%	77,78%	100,00%	88,89%	100,00%	100,00%
44,44%	44,44%	33,33%	33,33%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00%	11,11%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
11,11%	11,11%	33,33%	33,33%	33,33%	44,44%	33,33%	33,33%	66,67%	55,56%	55,56%	100,00%	100,00%	100,00%
66,67%	33,33%	22,22%	33,33%	33,33%	22,22%	55,56%	44,44%	11,11%	33,33%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%
11,11%	44,44%	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%
11,11%	11,11%	44,44%	33,33%	33,33%	11,11%	11,11%	22,22%	11,11%	11,11%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

55,56%	77,78%	77,78%	88,89%	77,78%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	66,67%	100,00%	100,00%	100,00%	88,89%
44,44%	22,22%	22,22%	11,11%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

66,67%	77,78%	77,78%	66,67%			11,11%	33,33%
0,00%	0,00%	11,11%	0,00%			33,33%	44,44%
11,11%	0,00%	0,00%	0,00%			11,11%	11,11%
22,22%	22,22%	11,11%	11,11%			44,44%	11,11%
			22,22%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

11,11%	11,11%	22,22%	11,11%				33,33%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%				33,33%
77,78%	77,78%	44,44%	22,22%				11,11%
11,11%	11,11%	22,22%	22,22%				22,22%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%				0,00%
		11,11%	44,44%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%				100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

22,22%	22,22%	55,56%	0,00%	44,44%	22,22%	22,22%	66,67%	55,56%	44,44%	33,33%	0,00%
11,11%	33,33%	33,33%	33,33%	44,44%	44,44%	55,56%	22,22%	44,44%	22,22%	22,22%	22,22%
44,44%	11,11%	11,11%	22,22%	11,11%	11,11%	22,22%	11,11%	0,00%	11,11%	22,22%	11,11%
22,22%	33,33%	0,00%	44,44%	0,00%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	22,22%	66,67%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS PADRES PAREJAS DE HECHO 14 ALUMNOS (5.02%) → REPETIDORES 4 (28.6 %)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
28,57%	28,57%	42,86%	50,00%	71,43%	92,86%	78,57%	78,57%	78,57%	78,57%	78,57%	92,86%	92,86%	71,43%
64,29%	57,14%	35,71%	42,86%	28,57%	7,14%	14,29%	14,29%	14,29%	14,29%	7,14%	0,00%	7,14%	21,43%
0,00%	14,29%	14,29%	7,14%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%	7,14%	0,00%	7,14%	7,14%	0,00%	7,14%
7,14%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
21,43%	14,29%	7,14%	21,43%	35,71%	35,71%	35,71%	42,86%	42,86%	42,86%	71,43%	78,57%	92,86%	85,71%
14,29%	21,43%	28,57%	42,86%	28,57%	35,71%	42,86%	28,57%	28,57%	28,57%	28,57%	14,29%	0,00%	7,14%
57,14%	42,86%	35,71%	7,14%	21,43%	21,43%	14,29%	14,29%	14,29%	14,29%	0,00%	7,14%	7,14%	0,00%
7,14%	21,43%	28,57%	28,57%	14,29%	7,14%	7,14%	14,29%	14,29%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

57,14%	78,57%	71,43%	92,86%	92,86%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	78,57%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
35,71%	14,29%	21,43%	7,14%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
7,14%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

50,00%	71,43%	85,71%	42,86%			35,71%	64,29%
35,71%	7,14%	7,14%	7,14%			42,86%	35,71%
14,29%	14,29%	0,00%	14,29%			14,29%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	14,29%			7,14%	0,00%
			7,14%				
	7,14%	7,14%	14,29%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

7,14%	28,57%	7,14%	0,00%				7,14%
42,86%	14,29%	42,86%	14,29%				42,86%
42,86%	35,71%	35,71%	50,00%				21,43%
7,14%	7,14%	14,29%	35,71%				7,14%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%				14,29%
	14,29%						7,14%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%				100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

21,43%	14,29%	85,71%	0,00%	64,29%	21,43%	21,43%	78,57%	71,43%	57,14%	14,29%	7,14%
14,29%	28,57%	7,14%	50,00%	28,57%	28,57%	64,29%	21,43%	28,57%	35,71%	14,29%	21,43%
35,71%	21,43%	0,00%	35,71%	7,14%	21,43%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	14,29%
28,57%	35,71%	7,14%	14,29%	0,00%	28,57%	7,14%	0,00%	0,00%	7,14%	50,00%	57,14%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS SEPARADOS 41 ALUMNOS (14.7%) → CHICOS 27 (65.9 %) CHICAS 14 (36.6%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
53,66%	51,22%	70,73%	75,61%	80,49%	82,93%	80,49%	73,17%	85,37%	92,68%	100,00%	97,56%	97,56%	97,56%
43,90%	43,90%	21,95%	21,95%	9,76%	9,76%	12,20%	24,39%	14,63%	4,88%	0,00%	2,44%	2,44%	2,44%
2,44%	4,88%	4,88%	2,44%	9,76%	7,32%	4,88%	2,44%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
12,20%	19,51%	12,20%	34,15%	39,02%	58,54%	68,29%	56,10%	65,85%	60,98%	95,12%	82,93%	95,12%	80,49%
39,02%	21,95%	31,71%	39,02%	31,71%	21,95%	21,95%	17,07%	17,07%	21,95%	2,44%	14,63%	0,00%	14,63%
36,59%	43,90%	36,59%	14,63%	21,95%	14,63%	4,88%	9,76%	7,32%	9,76%	2,44%	2,44%	4,88%	0,00%
12,20%	14,63%	19,51%	12,20%	7,32%	4,88%	4,88%	17,07%	9,76%	7,32%	0,00%	0,00%	0,00%	4,88%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes
sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

73,17%	75,61%	73,17%	87,80%	70,73%	87,80%	95,12%	97,56%	95,12%	90,24%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
26,83%	19,51%	21,95%	9,76%	19,51%	12,20%	2,44%	0,00%	4,88%	9,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	4,88%	2,44%	2,44%	4,88%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	2,44%	0,00%	4,88%	0,00%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

58,54%	68,29%	80,49%	63,41%			36,59%	58,54%
29,27%	24,39%	14,63%	4,88%			51,22%	24,39%
7,32%	2,44%	0,00%	14,63%			7,32%	7,32%
2,44%	2,44%	4,88%	2,44%			4,88%	9,76%
			9,76%				
2,44%	2,44%		4,88%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

7,32%	12,20%	17,07%	4,88%				46,34%
2,44%	14,63%	9,76%	9,76%				19,51%
43,90%	39,02%	21,95%	26,83%				9,76%
26,83%	21,95%	19,51%	29,27%				4,88%
17,07%	9,76%	19,51%	7,32%				9,76%
2,44%	2,44%	12,20%	21,95%				9,8%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%				100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

12,20%	12,20%	82,93%	9,76%	31,71%	19,51%	17,07%	75,61%	70,73%	51,22%	12,20%	2,44%
34,15%	26,83%	12,20%	36,59%	39,02%	36,59%	60,98%	21,95%	21,95%	26,83%	19,51%	14,63%
21,95%	31,71%	0,00%	31,71%	19,51%	12,20%	14,63%	2,44%	4,88%	17,07%	29,27%	29,27%
31,71%	29,27%	4,88%	21,95%	9,76%	31,71%	7,32%	0,00%	2,44%	4,88%	39,02%	53,66%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS UN PADRE CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS 40 ALUMNOS (14.3 %) → REPETIDORES 5 (12.2 %)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
62,50%	42,50%	75,00%	67,50%	58,250%	87,50%	90,00%	87,50%	90,00%	92,50%	97,50%	97,50%	100,00%	92,50%
30,00%	40,00%	17,50%	32,50%	22,50%	12,50%	5,00%	12,50%	10,00%	7,50%	2,50%	2,50%	0,00%	7,50%
7,50%	17,50%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	610,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
12,50%	10,00%	20,00%	45,00%	35,00%	47,50%	75,00%	67,50%	72,50%	75,00%	92,50%	92,50%	95,00%	77,50%
40,00%	37,50%	45,00%	42,50%	50,00%	50,00%	12,50%	17,50%	17,50%	12,50%	5,00%	7,50%	0,00%	17,50%
40,00%	40,00%	30,00%	10,00%	15,00%	2,50%	10,00%	15,00%	5,00%	7,50%	2,50%	0,00%	5,00%	2,50%
7,50%	12,50%	5,00%	2,50%	0,00%	0,00%	2,50%	0,00%	5,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,50%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

75,00%	57,50%	70,00%	87,50%	87,50%	92,50%	100,00%	97,50%	97,50%	90,00%	100,00%	100,00%	100,00%	97,50%
25,00%	40,00%	30,00%	12,50%	10,00%	7,50%	0,00%	2,50%	2,50%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,50%
0,00%	2,50%	0,00%	0,00%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

60,00%	80,00%	75,00%	67,50%			40,00%	35,00%
30,00%	17,50%	20,00%	7,50%			35,00%	40,00%
10,00%	2,50%	2,50%	15,00%			17,50%	15,00%
0,00%	0,00%	2,50%	0,00%			5,00%	2,50%
			7,50%				
			2,50%			2,50%	7,50%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

0,00%	35,00%	0,00%	2,50%		75,00%		87,50%
0,00%	10,00%	5,00%	7,50%		17,50%		5,00%
7,50%	12,50%	20,00%	22,50%		7,50%		2,50%
30,00%	27,50%	32,50%	42,50%		0,00%		2,50%
60,00%	12,50%	40,00%	22,50%		0,00%		0,00%
2,50%	2,50%	2,50%	2,50%				2,50%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

10,00%	5,00%	65,00%	27,50%	22,50%	40,00%	10,00%	67,50%	67,50%	32,50%	15,00%	10,00%
20,00%	32,50%	20,00%	32,50%	35,00%	32,50%	75,00%	32,50%	27,50%	30,00%	20,00%	7,50%
30,00%	40,00%	10,00%	30,00%	25,00%	25,00%	15,00%	0,00%	5,00%	22,50%	35,00%	20,00%
40,00%	22,50%	5,00%	10,00%	17,50%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	15,00%	30,00%	62,50%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS PADRES SIN ESTUDIOS AMBOS 11 ALUMNOS (3.94%) → REPETIDORES 5 (45.5%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
63,64%	72,73%	72,73%	90,91%	81,82%	90,91%	100,00%	81,82%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	90,91%
36,36%	27,27%	27,27%	9,09%	0,00%	9,09%	0,00%	18,18%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
27,27%	27,27%	36,36%	63,64%	72,73%	81,82%	81,82%	54,55%	90,91%	72,73%	100,00%	100,00%	100,00%	81,82%
45,45%	54,55%	54,55%	18,18%	18,18%	18,18%	9,09%	27,27%	0,00%	18,18%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%
18,18%	9,09%	0,00%	9,09%	9,09%	0,00%	9,09%	18,18%	9,09%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
9,09%	9,09%	9,09%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

90,91%	100,00%	90,91%	100,00%	81,82%	100,00%	90,91%	100,00%	100,00%	90,91%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
9,09%	0,00%	9,09%	0,00%	18,18%	0,00%	9,09%	0,00%	0,00%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

100,00%	100,00%	100,00%	63,64%			54,55%	63,64%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%			36,36%	27,27%
0,00%	0,00%	0,00%	9,09%			9,09%	9,09%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%			0,00%	0,00%
			27,27%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

100,00%	63,64%	100,00%	45,45%		54,55%		45,45%
0,00%	0,00%	0,00%	9,09%		9,09%		9,09%
0,00%	36,36%	0,00%	36,36%		27,27%		9,09%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		0,00%		9,09%
					9,09%		18,18%
0,00%	0,00%	0,00%	9,09%				9,09%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

36,36%	18,18%	90,91%	0,00%	81,82%	36,36%	36,36%	90,91%	90,91%	54,55%	27,27%	9,09%
36,36%	36,36%	9,09%	9,09%	9,09%	27,27%	54,55%	9,09%	9,09%	27,27%	9,09%	18,18%
0,00%	18,18%	0,00%	27,27%	9,09%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	9,09%	36,36%	9,09%
27,27%	27,27%	0,00%	63,64%	0,00%	27,27%	9,09%	0,00%	0,00%	9,09%	27,27%	63,64%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS PADRES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS 28 ALUMNOS (10.04 %) → REPETIDORES 1 (3.6 %)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
64,29%	39,29%	75,00%	71,43%	89,29%	96,43%	100,00%	85,71%	85,71%	100,00%	96,43%	100,00%	100,00%	92,86%
35,71%	53,57%	21,43%	28,57%	0,00%	3,57%	0,00%	14,29%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%
0,00%	7,14%	3,57%	0,00%	10,71%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,57%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
10,71%	14,29%	7,14%	46,43%	46,43%	78,57%	85,71%	82,14%	82,14%	75,00%	92,86%	89,29%	96,43%	89,29%
42,86%	39,29%	46,43%	42,86%	35,71%	14,29%	7,14%	3,57%	3,57%	17,86%	3,57%	7,14%	0,00%	3,57%
32,14%	39,29%	28,57%	3,57%	10,71%	3,57%	3,57%	10,71%	10,71%	3,57%	0,00%	0,00%	0,00%	3,57%
14,29%	7,14%	17,86%	7,14%	7,14%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

82,14%	64,29%	92,86%	92,86%	92,86%	100,00%	100,00%	100,00%	92,86%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	96,43%
17,86%	35,71%	7,14%	7,14%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,57%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

60,71%	82,14%	85,71%	64,29%			28,57%	50,00%
32,14%	14,29%	10,71%	10,71%			42,86%	32,14%
3,57%	0,00%	0,00%	10,71%			21,43%	10,71%
3,57%	3,57%	3,57%	3,57%			7,14%	7,14%
			10,71%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

0,00%	10,71%	0,00%	3,57%		57,14%		85,71%
0,00%	7,14%	0,00%	3,57%		14,29%		10,71%
0,00%	3,57%	0,00%	0,00%		21,43%		0,00%
0,00%	14,29%	0,00%	32,14%		0,00%		0,00%
100,00%	57,14%	100,00%	57,14%		0,00%		0,00%
	7,14%		3,57%		7,14%		3,57%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

7,14%	7,14%	82,14%	7,14%	17,86%	32,14%	10,71%	64,29%	60,71%	32,14%	7,14%	0,00%
32,14%	32,14%	7,14%	32,14%	39,29%	25,00%	60,71%	32,14%	17,86%	32,14%	21,43%	7,14%
28,57%	32,14%	3,57%	39,29%	21,43%	7,14%	25,00%	3,57%	14,29%	17,86%	32,14%	25,00%
32,14%	28,57%	7,14%	21,43%	21,43%	35,71%	3,57%	0,00%	7,14%	17,86%	39,29%	67,86%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ESTADÍSTICAS PADRES SIN ESTUDIOS UNO 20 ALUMNOS (7.17 %) → REPETIDORES 6 (30 %)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RÍEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
50,00%	35,00%	60,00%	65,00%	1165,00%	85,00%	75,00%	80,00%	80,00%	75,00%	95,00%	100,00%	100,00%	95,00%
40,00%	40,00%	25,00%	30,00%	15,00%	0,00%	15,00%	15,00%	15,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%
5,00%	20,00%	15,00%	0,00%	10,00%	10,00%	10,00%	0,00%	5,00%	5,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%
5,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	1190,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RÍEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
15,00%	20,00%	20,00%	35,00%	45,00%	45,00%	40,00%	50,00%	55,00%	40,00%	80,00%	75,00%	90,00%	70,00%
25,00%	10,00%	25,00%	35,00%	20,00%	20,00%	20,00%	25,00%	15,00%	25,00%	15,00%	25,00%	0,00%	25,00%
35,00%	40,00%	25,00%	10,00%	20,00%	20,00%	30,00%	20,00%	20,00%	25,00%	5,00%	0,00%	10,00%	5,00%
25,00%	30,00%	30,00%	20,00%	15,00%	15,00%	10,00%	5,00%	10,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

65,00%	75,00%	80,00%	95,00%	85,00%	95,00%	95,00%	95,00%	90,00%	95,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
35,00%	25,00%	20,00%	0,00%	10,00%	5,00%	5,00%	0,00%	5,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

40,00%	50,00%	55,00%	55,00%			25,00%	55,00%
35,00%	20,00%	30,00%	15,00%			45,00%	40,00%
15,00%	5,00%	0,00%	10,00%			15,00%	0,00%
5,00%	10,00%	5,00%	5,00%			15,00%	5,00%
			5,00%				
5,00%	15,00%	10,00%	10,00%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

30,00%	35,00%	65,00%	15,00%		40,00%		20,00%
15,00%	10,00%	20,00%	10,00%		20,00%		35,00%
50,00%	40,00%	5,00%	30,00%		25,00%		10,00%
0,00%	5,00%	10,00%	30,00%		10,00%		15,00%
5,00%	0,00%	0,00%	5,00%		5,00%		10,00%
	10,00%		10,00%				10,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

15,00%	10,00%	80,00%	20,00%	35,00%	35,00%	30,00%	75,00%	70,00%	55,00%	30,00%	15,00%
25,00%	35,00%	20,00%	35,00%	40,00%	25,00%	45,00%	20,00%	30,00%	15,00%	25,00%	20,00%
15,00%	25,00%	0,00%	20,00%	15,00%	10,00%	15,00%	5,00%	0,00%	25,00%	20,00%	20,00%
45,00%	30,00%	0,00%	25,00%	10,00%	30,00%	10,00%	0,00%	0,00%	5,00%	25,00%	45,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

ESTADÍSTICAS REPETIDORES 54 ALUMNOS (19.4%): 32 CHICOS (59.3 %) Y 22 CHICAS (40.7%)

VÍCTIMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ME INSULTAN	HABLAN MAL DE MI	ME PONEN MOTES/ME HACEN BURLAS/SE RIEN DE MI	ME ESCONDEN COSAS	ME IGNORAN	NO ME DEJAN PARTICIPAR	ME AMENAZAN PARA	ME ROBAN COSAS	ME ROMPEN COSAS	ME PEGAN	ME ACOSAN SEXUALMENTE	ME OBLIGAN A HACER COSAS	ME AMENAZAN CON ARMAS	ME HA OCURRIDO ACCIONES A
53,70%	48,15%	64,81%	64,81%	431,48%	87,04%	85,19%	74,07%	87,04%	90,74%	96,30%	100,00%	100,00%	92,59%
38,89%	40,74%	29,63%	31,48%	9,26%	5,56%	11,11%	22,22%	11,11%	7,41%	1,85%	0,00%	0,00%	7,41%
3,70%	9,26%	3,70%	3,70%	9,26%	5,56%	0,00%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3,70%	1,85%	1,85%	0,00%	0,00%	1,85%	3,70%	0,00%	1,85%	1,85%	1,85%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	450,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

TESTIGO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LE INSULTAN	HABLAN MAL DE ÉL/ELLA	LE PONEN MOTES, LE HACEN BURLAS Y SE RIEN DE ÉL/ELLA	LE ESCONDEN COSAS	LE IGNORAN	NO LE DEJAN PARTICIPAR	LE AMENAZAN PARA METERLE	LE ROBAN COSAS	LE ROMPEN COSAS	LE PEGAN	LE ACOSAN SEXUALMENTE	LE OBLIGAN A HACER COSAS	LE AMENAZAN CON ARMAS	HAS VISTO SITUACIONES EN REDES SOCIALES
14,81%	14,81%	12,96%	42,59%	33,33%	42,59%	57,41%	44,44%	55,56%	57,41%	88,89%	87,04%	92,59%	66,67%
44,44%	35,19%	35,19%	31,48%	38,89%	37,04%	27,78%	29,63%	18,52%	24,07%	9,26%	11,11%	3,70%	16,67%
31,48%	44,44%	40,74%	11,11%	25,93%	16,67%	12,96%	20,37%	20,37%	14,81%	1,85%	0,00%	3,70%	9,26%
9,26%	5,56%	11,11%	14,81%	1,85%	3,70%	1,85%	5,56%	5,56%	3,70%	0,00%	1,85%	0,00%	7,41%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

AGRESOR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
INSULTO	HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS	PONGO MOTES, HAGO BURLAS Y ME RÍO DE EL/ELLA	ESCONDO COSAS	IGNORO	NO DEJO DE PARTICIPAR	AMENAZO PARA METER MIEDO	ROBO COSAS	ROMPO COSAS	PEGO	ACOSO SEXUALMENTE	OBLIGO A HACER COSAS	AMENAZO CON ARMAS	HAS REALIZADO ALGUNAS DE ESTAS ACCIONES A TRAVÉS DE

64,81%	79,63%	62,96%	77,78%	74,07%	90,74%	92,59%	96,30%	90,74%	88,89%	98,15%	100,00%	100,00%	96,30%
33,33%	18,52%	31,48%	16,67%	22,22%	9,26%	5,56%	0,00%	7,41%	11,11%	1,85%	0,00%	0,00%	3,70%
1,85%	1,85%	5,56%	5,56%	1,85%	0,00%	1,85%	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

15	16	17	18			19	20
BANDAS SE METEN CHICO/A	BANDAS METEN GRUPOS	BANDAS CON BANDAN	LO HABLAS CON ALGUIEN			ALUMNO SE METE CON PROFESOR	PROFESOR SE METE CON ALUMNO

57,41%	68,52%	72,22%	66,67%			24,07%	53,70%
27,78%	24,07%	22,22%	3,70%			48,15%	35,19%
11,11%	3,70%	1,85%	12,96%			20,37%	9,26%
3,70%	1,85%	1,85%	5,56%			7,41%	1,85%
			5,56%				
	1,85%	1,85%	5,56%				
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%			100,00%	100,00%

Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga

21	23	22	23		24		25
NIVEL ESTUDIOS MADRE	ESTATUS OCUPACIONAL	NIVEL ESTUDIOS PADRE	ESTATUS OCUPACIONAL		ESTADO CIVIL		FUTURO

12,96%	31,48%	16,67%	5,56%		42,59%		31,48%
14,81%	11,11%	24,07%	12,96%		18,52%		20,37%
46,30%	35,19%	29,63%	37,04%		27,78%		24,07%
12,96%	12,96%	12,96%	25,93%		7,41%		5,56%
7,41%	0,00%	5,56%	0,00%		3,70%		12,96%
5,56%	9,26%	11,11%	18,52%				5,56%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		100,00%		100,00%

26	27	28	29	31	32	33	34	35	36	37	38
PRACTICO ALGUN DEPORTE	SALGO AMIGOS	VOLUNTARIA DO	VEO TV	LEO LIBROS	JUEGO VIDEO CONSOLA	CINE	TEATRO	MUSEOS	RADIO	INTERNET	FACEBOOK/W HATSAPP

11,11%	7,41%	75,93%	14,81%	48,15%	31,48%	22,22%	85,19%	75,93%	53,70%	22,22%	5,56%
31,48%	27,78%	22,22%	33,33%	42,59%	29,63%	55,56%	12,96%	24,07%	29,63%	12,96%	11,11%
27,78%	25,93%	0,00%	25,93%	5,56%	20,37%	16,67%	1,85%	0,00%	11,11%	27,78%	14,81%
29,63%	38,89%	1,85%	25,93%	3,70%	18,52%	5,56%	0,00%	0,00%	5,56%	37,04%	68,52%
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Se exponen aquí un resumen de los datos que en 2007 se desprendían del estudio de campo. Respuestas de los sujetos en la posición de testigos, agresores y víctimas, según los niveles y según el género.

1. La incidencia de cada tipo de maltrato todos los niveles, posición de víctimas

Por lo que se refiere a las tres conductas que reflejan *agresión verbal* ("me insultan", "me ponen motes" y "hablan mal de mí") un compañero o compañera, son las que con mayor frecuencia se dan, según declaran las víctimas, con una diferencia muy importante con respecto a todas las demás manifestaciones del maltrato entre iguales, como se recoge en la figura 1.

En la categoría relativa a la *agresión física indirecta* ("me roban, rompen o esconden cosas"), se observan diferencias muy importantes entre las distintas manifestaciones que este tipo de maltrato puede tener. Así las conductas de "me esconden cosas", con un 22,03 % y "me roban cosas", con un 17,33%, se sufren con mucha más frecuencia que las de "me rompen cosas", que representa el 9,41%.

La *agresión física directa*, si bien no es muy frecuente (9.16%,1 en la respuesta «a veces» y 0,74 por 100 en la respuesta «siempre») afecta a 36 alumnos de la muestra. Pero sin duda, este tipo de violencia supone uno de los hechos que más altera la convivencia de los alumnos en el centro, sobre todo, cuando hay lesiones, con lo que su gravedad es cualitativamente distinta de las otras conductas analizadas hasta ahora.

Y como en el caso de la agresión física indirecta, en el comportamiento de "me amenaza", se observa un patrón de frecuencias semejante. Los alumnos declaran que son obligados a "hacer cosas" en un 1,49%, y amenazados con armas un 0.50%.

Finalmente, se percibe que *el acoso sexual* es una manifestación de maltrato muy inusual, aunque exista entre los escolares malagueños de secundaria. Se declaran un 2,48% de casos.

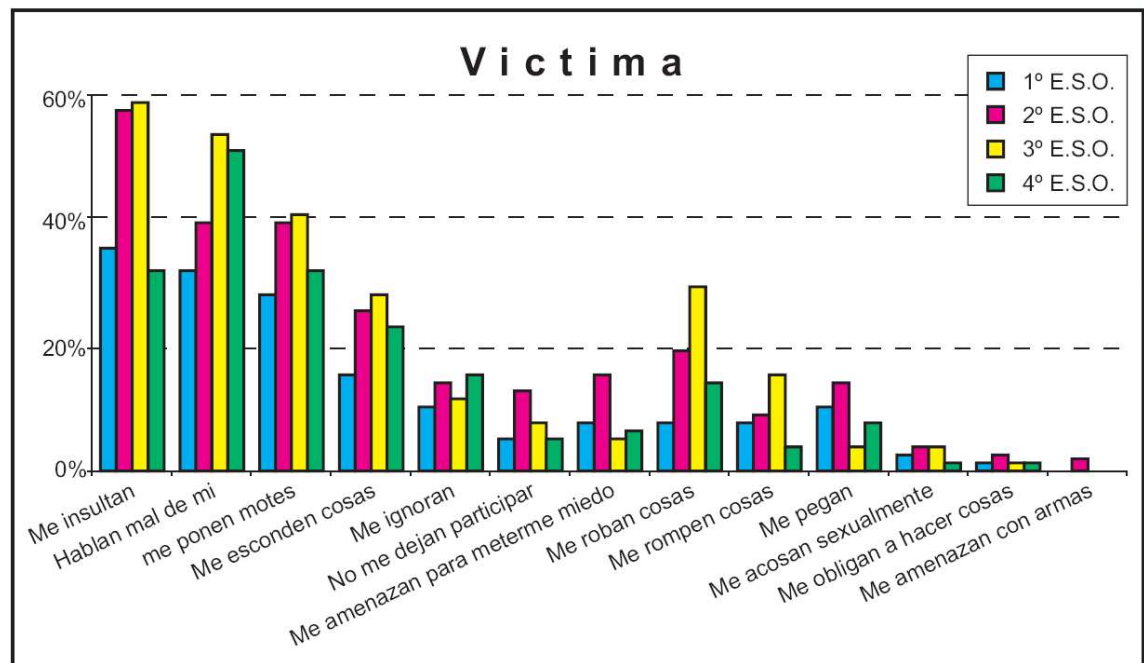


Gráfico 40 La incidencia de cada tipo de maltrato a nivel general según las víctimas y todos los cursos en la frecuencia "a veces me ocurre"

2. La incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores

Los datos deducidos de sus respuestas muestran ciertas diferencias con respecto a los de las víctimas, como puede observarse en la figura 2. Pero en general, coinciden víctimas y agresores.

Reconocen a la *agresión verbal* como la más practicada. Coinciden en porcentaje con las víctimas.

Los agresores que "pegan" (15,84%) son más frecuentes que los que "roban y rompen cosas". Es curioso observar que hay más alumnos que se declaran agresores de los que lo hacen como víctimas. Es de suponer que las víctimas lo son de varios agresores. El patrón que parece observarse en líneas generales demuestra que aumenta la incidencia en el caso de las conductas menos graves y disminuye en las más graves. Esta pauta sólo tiene una excepción a destacar: la agresión física directa (que claramente se sitúa entre los comportamientos graves).

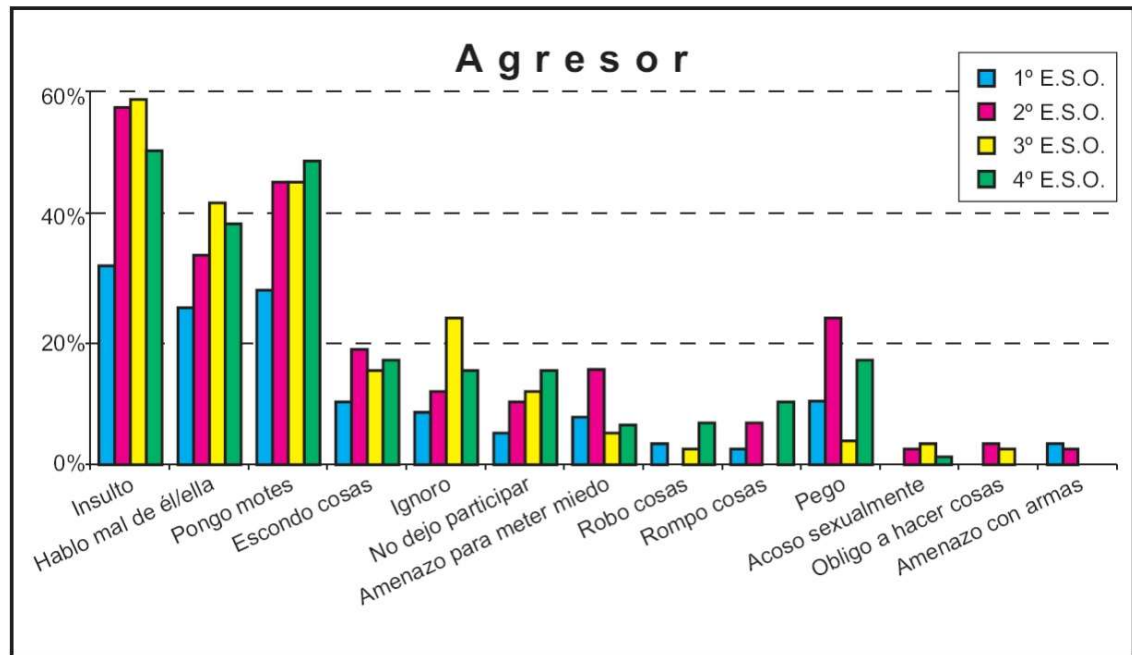


Gráfico 41 La incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores y todos los cursos en la frecuencia “a veces lo hago”.

3. La incidencia de cada tipo de maltrato según los testigos

Quizás lo más llamativo de los resultados obtenidos, cuando se analizan las respuestas de los testigos, es el gran incremento de sucesos que se produce en relación con la información que dan las víctimas y agresores. La excepción se da en las agresiones verbales, donde los testigos declaran haber presenciado menos agresiones que las propias víctimas y que los agresores. Parece que la perspectiva del observador en estos casos es menos sensible que la perspectiva de los que la sufren como muestra la figura 3. Hablamos de la frecuencia “a veces”.

Por el contrario, la percepción de los testigos con el resto de los comportamientos aumenta por encima de la de las víctimas y la de los agresores. El número de sujetos que dicen presenciar agresiones es mucho mayor al que declaran sufrirlas o cometerlas. Destaca la *exclusión social* por el alto índice de casos.

Los tipos de maltrato más graves, como *pegar o amenazar para meter miedo*, son también percibidos con una incidencia muy alta. Los testigos que declaran “*le pegan*” son casi un 33,5%, el doble prácticamente que lo que declaran los agresores y más de tres veces lo que declaran las víctimas.

Son sorprendentes los altos porcentajes de testigos que ven “a menudo” y “siempre” comportamientos violentos. La violencia verbal es observada por más de un 30% en esas frecuencias. Y por encima de un 13% las agresiones físicas, amenazas y coacciones (figura 3). Elevados son también los porcentajes de alumnos que “siempre” observan situaciones de acoso, similares a los porcentajes en la frecuencia “a menudo”. Destacan un 28,47% que ven el “insulto” y 11,39% que se percatan de las *agresiones físicas directas*.

En cualquier caso, las tres manifestaciones que aparecen como las menos frecuentes en las tablas anteriores “acoso sexual, amenaza con armas y obligar a hacer cosas” también son las menos observadas por los otros alumnos. Esto se explicaría en parte porque al ser los centros de secundaria lugares donde conviven muchos alumnos y alumnas, es lógico que sea mayor el número de situaciones de conflicto que perciban éstos que el de situaciones en las que participan como víctimas o agresores. No obstante, es alarmante que el 7.92% de los alumnos declaren ver situaciones de acoso sexual.

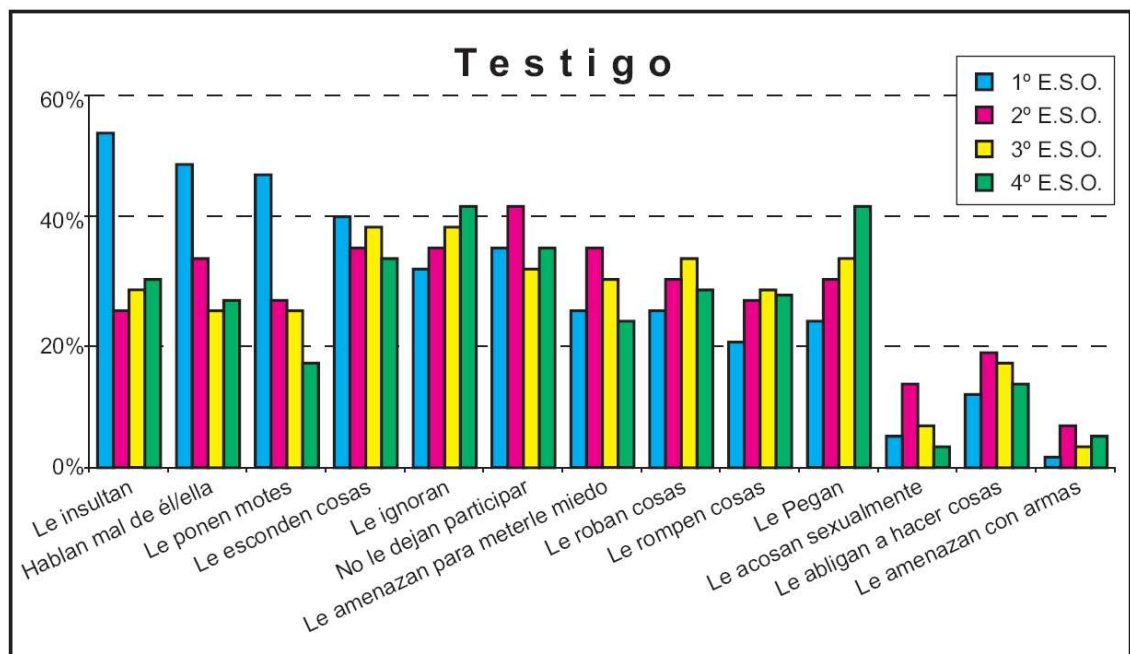


Gráfico 42 La incidencia de cada tipo de maltrato según los testigos y todos los cursos en la frecuencia “a veces lo veo”.

4. Resultados generales según los cursos

En la posición de agresores, la incidencia del acoso escolar es distinta según los cursos. Así, los alumnos de 2º y 3º son los que presentan mayor número de abusos cometidos (y también sufridos). Por contra, los cursos de 1º y 4º son los que tienen los índices más bajos, aproximándose entre sí. Aunque la incidencia más baja la encontramos en 1º.

Hay que destacar que todos los cursos tienen un alto porcentaje de estudiantes que reconocen practicar agresiones verbales. Entre lo más destacado, cabe decir, que en 2º hay un 21,85% de alumnos que reconocen agredir, que contrasta con el escaso 3,85% de alumnos de 3º que lo admiten (aun siendo este curso el que presenta mayor porcentaje de víctimas de agresiones directas).

En la posición de víctima, los cursos de 2º son los que más víctimas presentan, en la frecuencia “a veces”, (con 8 tipos de conductas violentas sufridas por encima de la media,). Le sigue 3º con 7. Pero este curso es el que más víctimas arroja cuando se les pregunta a ellas por la frecuencia “a menudo lo sufro”, también con 7.

Respecto de las agresiones verbales, éstas se dan en una relación verdaderamente alta en ambos cursos, con casi al 60% los que reconocen que son insultados. Además, las agresiones directas son las más altas de toda la ESO (en 2º con un 14,29% y en 3º un 30,11%, en la frecuencia “a veces”).

En 4º de la ESO sólo hay una variable que destaca sobre el resto que es la de “me ignoran” con un 14,94%. Pero se mantienen aún altas las agresiones verbales y las acciones de exclusión social.

Los porcentajes más bajos de agresiones en todos los comportamientos se dan en 1º de la ESO.

En la posición de testigos, dependiendo de las categorías, hay una clara diferencia entre el número de alumnos que ven situaciones de acoso. Así los alumnos de 4º curso (en los comportamientos leves) son los que ven tipos más tipos de agresiones en la frecuencia “a menudo”.

Los alumnos de 3º son los que aseguran ver más incidencias en los hechos más graves. A pesar que estos son los cursos con más víctimas declaradas, no tienen en líneas generales mayor número de testigos en la frecuencia a veces.

Los alumnos de 1º son los que más casos de agresiones verbales atestiguan.

Las agresiones físicas directas son observadas en mayor proporción por alumnos de 3º.

5. Incidencia del acoso escolar según el género

En la posición de víctima, los chicos se diferencian de las chicas en cuanto al tipo de hostigamientos que sufren. Así, los chicos, declaran que sufren más agresiones físicas e insultos que las chicas. Y ellas manifiestan que sufren mayor acoso psicológico, como aislamiento social y críticas: “me ignoran” en las chicas un 15,71% frente a un 10.33% de los chicos y “hablan mal de ellas”, porcentaje menor entre los chicos, en casi 7 puntos, También sufren en mayor porcentaje acoso sexual, un 4.19% frente a un 0.94.

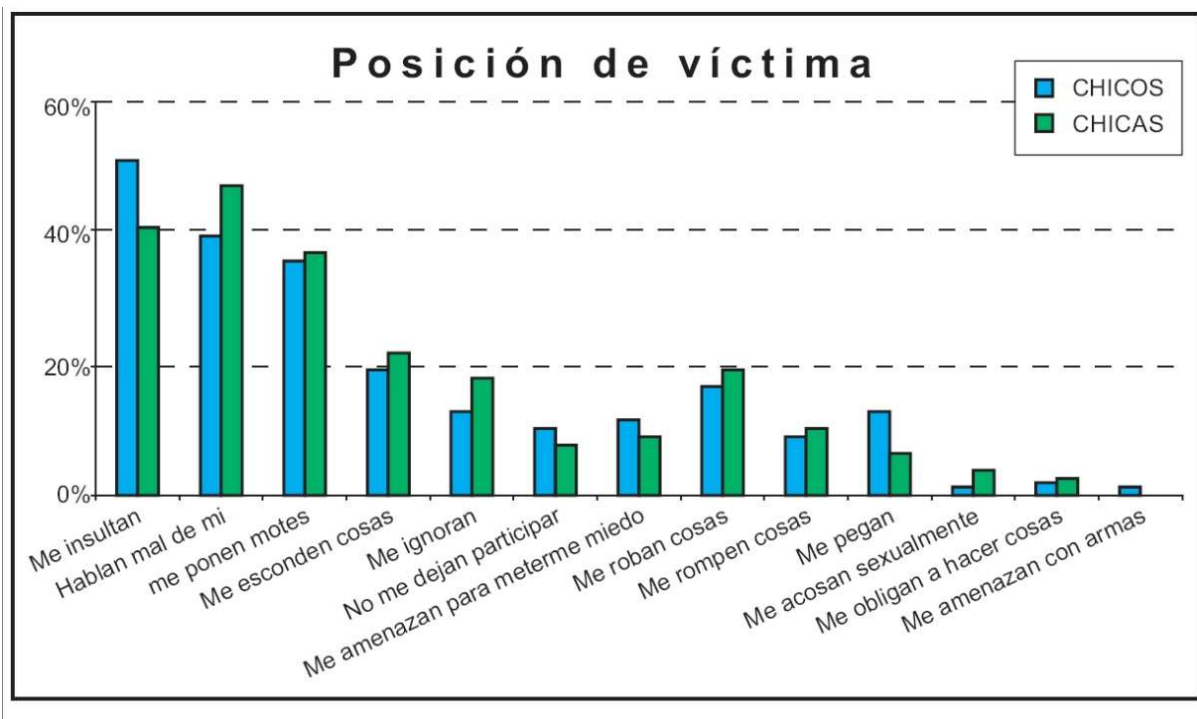


Gráfico 43La incidencia según el sexo en la frecuencia “a veces”.

En la posición de agresor, se vuelven a repetir los comportamientos que dicen sufrir las víctimas, siendo mayor el porcentaje de chicos que “insultan, pegan, roban, esconden cosas y que acosan sexualmente” que de chicas que lo hacen. Sin embargo ellas reconocen en más ocasiones que “hablan mal y ponen motes e ignoran” que ellos.

Por tanto, puede decirse que los comportamientos agresivos de los chicos se basan más en agresiones físicas directas e indirectas y en agresiones verbales, salvo en los motes, mientras que las chicas agraden más a través de la exclusión social, ignorando, hablando mal y poniendo motes en unos porcentajes superiores.

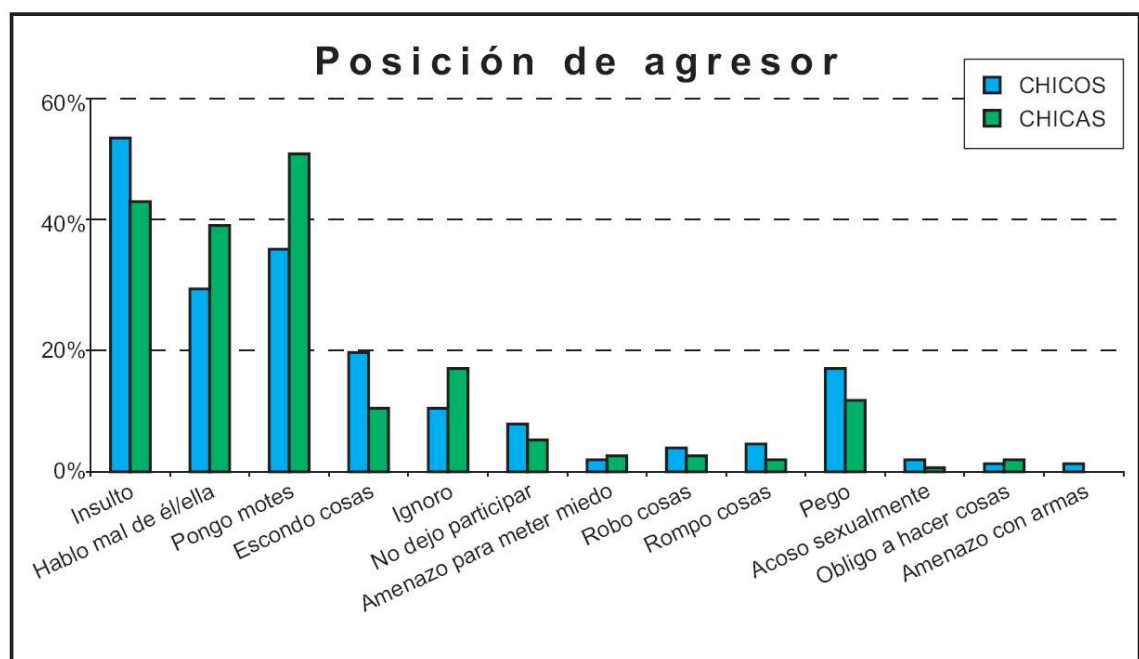


Gráfico 44 La incidencia según el sexo en la frecuencia “a veces” como agresores.

6. Nivel de estudios de los padres

Los resultados obtenidos con esta pregunta muestran que el nivel de estudios de los padres (tanto en el caso de las chicas como el de los chicos) es en un porcentaje elevado, sobre un 40%, estudios medios y altos. Deducimos de ello, que no hablamos de institutos de clase baja, sino más bien de clase media. Ahora bien, sorprende por lo significativo del dato que un porcentaje elevado de chicos y chicas, en torno al 23%, que no saben qué han estudiado sus padres.

7. Comparación del estudio de campo con los resultados del estudio del Defensor del Pueblo- UNICEF (2000)

La comparación la realizaremos sobre la frecuencia “a veces” y en los apartados siguientes:

La incidencia de cada tipo de maltrato a nivel general según las víctimas

La incidencia del acoso escolar en casi todos los comportamientos violentos se ha incrementado considerablemente. Entre lo más destacado decir que la agresión física directa ha pasado del 4,1% al 9,16%. El insulto de un 33,8% a un 46,53%. También los robos han pasado de un 6,4% a un 17,33%.

La incidencia de cada tipo de maltrato a nivel general según los agresores.

Se dan cuatro apartados en los que ha descendido la violencia, pero en el resto ha aumentado según la opinión de los propios agresores. Son los apartados de “hablo mal”, “ignoro”, “no dejo participar” y “amenazo para meter miedo”. Los agresores físicos directos han pasado de un 6,6% a un 15,84%. Este es, quizás, el incremento más llamativo, por cuanto ya dijimos respecto a la gravedad de este tipo de violencia.

La incidencia de cada tipo de maltrato a nivel general según los testigos.

Se aprecia una disminución considerable en algunos hechos. La agresión física directa pasa de un 45,4% a un 33,42%. Las “amenazas sin armas” han bajado de un 42,5% a un 29,53%. Se puede pensar que parte de los testigos ya no lo son porque pueden haberse convertido en víctimas. En líneas generales, han subido los comportamientos más graves y han bajado el resto, en opinión de los testigos.

Conclusiones del estudio de campo 2007

Cabe afirmar que el panorama de los malos tratos entre iguales en Málaga capital ha aumentado, con respecto al panorama de malos tratos que a nivel nacional presentaba el estudio del Defensor del Pueblo.

Si bien hay que decir que ese estudio data del año 1999 y las conductas violentas en siete años han variado sustancialmente. No son datos completamente alarmantes pero sí muy preocupantes por cuanto la alta incidencia de algunos de los comportamientos más violentos.

Podemos decir que a niveles generales, las agresiones físicas y verbales se han incrementado, como reconocen tanto víctimas como agresores. Los hechos más graves, como son las amenazas con armas, el acoso sexual y las coacciones se han duplicado con respecto al año 99, pese a que sigue teniendo una incidencia baja. El resto de los comportamientos se mantienen en niveles similares.

Las agresiones verbales han crecido entre 5 y 15 puntos porcentuales más en la posición de víctima y frecuencia “a veces”.

Se han duplicado los comportamientos más graves, como son las amenazas con armas, coacciones y acoso sexual.

Respecto de los testigos, éstos declaran en términos generales haber presenciado “a veces” más comportamientos violentos de los que reconocen realizar y sufrir, respectivamente, agresores y víctima. Igual ocurre con las frecuencias “a menudo” y “siempre”.

A destacar además, que son los cursos de 2º y 3º de secundaria, los más problemáticos, coincidiendo en ello tanto testigos, víctimas como agresores. Ello contrasta con la incidencia de comportamientos abusivos en 1º de ESO, el menos conflictivo.

Por otra parte, los chicos realizan y sufren mayormente agresiones de tipo físico directo e indirecto y verbal, mientras que ellas practican y sufren mayor exclusión social.

En cuanto a las medidas contempladas en el ordenamiento jurídico español, tanto a nivel penal como administrativo parecen adecuadas para la protección de los menores frente a la violencia, si nos referimos al contexto escolar en particular. Pero el tratamiento a escala general de la cuestión requeriría de algunas modificaciones

estructurales que afectarían a la propia legislación educativa, tal y como quedó expuesto en el apartado correspondiente.

ANEXO V

1. Estudiantes de E.S.O que sufren acoso escolar: Todos los institutos

NUNCA

	Frecuencia	%
Me insultan	180	44,55%
Hablan mal de mí	207	51,24%
Me ponen motes	213	52,72%
Me esconden cosas	301	74,50%
Me ignoran	341	84,41%
No me dejan participar	359	88,86%
Me amenazan para meterme miedo	360	89,11%
Me roban cosas	324	80,20%
Me rompen cosas	361	89,36%
Me pegan	362	89,60%
Me acosan sexualmente	380	94,06%
Me obligan a hacer cosas	394	97,52%
Me amenazan con armas	397	98,27%

A VECES

	Frecuencia	%
Me insultan	188	46,53%
Hablan mal de mí	172	42,57%
Me ponen motes	142	35,15%
Me esconden cosas	89	22,03%
Me ignoran	52	12,87%
No me dejan participar	30	7,43%
Me amenazan para meterme miedo	34	8,42%
Me roban cosas	70	17,33%
Me rompen cosas	38	9,41%
Me pegan	37	9,16%
Me acosan sexualmente	10	2,48%
Me obligan a hacer cosas	6	1,49%
Me amenazan con armas	2	0,50%

A MENUDO

	Frecuencia	%
Me insultan	22	5,45%
Hablan mal de mí	16	3,96%
Me ponen motes	26	6,44%
Me esconden cosas	7	1,73%
Me ignoran	8	1,98%
No me dejan participar	6	1,49%
Me amenazan para meterme miedo	5	1,24%
Me roban cosas	4	0,99%
Me rompen cosas	2	0,50%
Me pegan	2	0,50%
Me acosan sexualmente	5	1,24%
Me obligan a hacer cosas	2	0,50%
Me amenazan con armas	0	0%

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Me insultan	13	3,22%
Hablan mal de mí	7	1,73%
Me ponen motes	21	5,20%
Me esconden cosas	5	1,24%
Me ignoran	2	0,50%
No me dejan participar	5	1,24%
Me amenazan para meterme miedo	5	1,24%
Me roban cosas	2	0,50%
Me rompen cosas	3	0,74%
Me pegan	3	0,74%
Me acosan sexualmente	8	1,98%
Me obligan a hacer cosas	2	0,50%
Me amenazan con armas	5	1,24%

2. Estudiantes de E.S.O. que reconocen acosar: Todos los institutos

NUNCA			A MENUDO		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
Insulto	186	46,04	Insulto	17	4,21
Hablo mal de él/ella	255	63,12	Hablo mal de él/ella	12	2,97
Pongo motes	206	50,99	Pongo motes	24	5,94
Escondo cosas	328	81,19	Escondo cosas	7	1,73
Ignoro	340	84,16	Ignoro	4	0,99
No dejo participar	381	94,31	No dejo participar	1	0,25
Amenazo para meter miedo	389	96,29	Amenazo para meter miedo	3	0,74
Robo cosas	387	95,79	Robo cosas	3	0,74
Rompo cosas	389	96,29	Rompo cosas	3	0,74
Pego	329	81,44	Pego	5	1,24
Acoso sexualmente	391	97,02	Acoso sexualmente	2	0,5
Obligo a hacer cosas	394	97,52	Obligo a hacer cosas	3	0,74
Amenazo con armas	397	98,27	Amenazo con armas	1	0,25

A VECES			SIEMPRE		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
Insulto	196	48,51	Insulto	4	0,99
Hablo mal de él/ella	135	33,42	Hablo mal de él/ella	1	0,25
Pongo motes	153	37,87	Pongo motes	18	4,46
Escondo cosas	62	15,35	Escondo cosas	5	1,24
Ignoro	52	12,87	Ignoro	7	1,73
No dejo participar	21	5,2	No dejo participar	0	0
Amenazo para meter miedo	6	1,49	Amenazo para meter miedo	4	0,99
Robo cosas	10	2,48	Robo cosas	3	0,74
Rompo cosas	10	2,48	Rompo cosas	1	0,25
Pego	64	15,84	Pego	5	1,24
Acoso sexualmente	5	1,24	Acoso sexualmente	3	0,74
Obligo a hacer cosas	5	1,24	Obligo a hacer cosas	1	0,25
Amenazo con armas	2	0,5	Amenazo con armas	3	0,74

3. Estudiantes de E.S.O. que han presenciado acoso escolar: Todos los institutos

NUNCA

	Frecuencia	%
Le insultan	27	6,68
Hablan mal de él/ella	38	9,41
Le ponen motes	38	9,41
Le esconden cosas	116	28,71
Le ignoran	147	36,39
No le dejan participar	159	39,36
Le amenazan para meterle miedo	174	43,18
Le roban cosas	176	43,67
Le rompen cosas	220	54,46
Le pegan	163	40,35
Le acosan sexualmente	355	87,87
Le obligan a hacer cosas	306	75,74
Le amenazan con armas	362	89,6

A VECES

	Frecuencia	%
Le insultan	137	33,91
Hablan mal de él/ella	135	33,42
Le ponen motes	113	27,97
Le esconden cosas	147	36,39
Le ignoran	144	35,64
No le dejan participar	146	36,14
Le amenazan para meterle miedo	119	29,53
Le roban cosas	119	29,53
Le rompen cosas	111	27,48
Le pegan	135	33,42
Le acosan sexualmente	32	7,92
Le obligan a hacer cosas	62	15,35
Le amenazan con armas	25	6,19

A MENUDO

	Frecuencia	%
Le insultan	125	30,94
Hablan mal de él/ella	152	37,62
Le ponen motes	137	33,91
Le esconden cosas	84	20,79
Le ignoran	64	15,84
No le dejan participar	54	13,37
Le amenazan para meterle miedo	59	14,64
Le roban cosas	56	13,9
Le rompen cosas	39	9,65
Le pegan	54	13,37
Le acosan sexualmente	7	1,73
Le obligan a hacer cosas	16	3,96
Le amenazan con armas	5	1,24

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Le insultan	115	28,47
Hablan mal de él/ella	78	19,31
Le ponen motes	110	27,23
Le esconden cosas	55	13,61
Le ignoran	46	11,39
No le dejan participar	42	10,4
Le amenazan para meterle miedo	49	12,16
Le roban cosas	50	12,41
Le rompen cosas	30	7,43
Le pegan	46	11,39
Le acosan sexualmente	8	1,98
Le obligan a hacer cosas	16	3,96
Le amenazan con armas	11	2,72

CHICOS: Posición de Víctima

NUNCA

	Frecuencia	%
Me insultan	78	36,62
Hablan mal de mí	116	54,46
Me ponen motes	102	47,89
Me esconden cosas	158	74,18
Me ignoran	185	86,85
No me dejan participar	182	85,45
Me amenazan para meterme miedo	185	86,85
Me roban cosas	172	80,75
Me rompen cosas	189	88,73
Me pegan	181	84,98
Me acosan sexualmente	202	94,84
Me obligan a hacer cosas	207	97,18
Me amenazan con armas	206	96,71

A MENUDO

	Frecuencia	%
Me insultan	13	6,1
Hablan mal de mí	7	3,29
Me ponen motes	21	9,86
Me esconden cosas	5	2,35
Me ignoran	3	1,41
No me dejan participar	4	1,88
Me amenazan para meterme miedo	2	0,94
Me roban cosas	1	0,47
Me rompen cosas	2	0,94
Me pegan	1	0,47
Me acosan sexualmente	2	0,94
Me obligan a hacer cosas	1	0,47
Me amenazan con armas	0	0

A VECES

	Frecuencia	%
Me insultan	110	51,64
Hablan mal de mí	83	38,97
Me ponen motes	74	34,74
Me esconden cosas	44	20,66
Me ignoran	22	10,33
No me dejan participar	19	8,92
Me amenazan para meterme miedo	21	9,86
Me roban cosas	35	16,43
Me rompen cosas	19	8,92
Me pegan	28	13,15
Me acosan sexualmente	2	0,94
Me obligan a hacer cosas	3	1,41
Me amenazan con armas	2	0,94

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Me insultan	11	5,16
Hablan mal de mí	5	2,35
Me ponen motes	15	7,04
Me esconden cosas	4	1,88
Me ignoran	2	0,94
No me dejan participar	5	2,35
Me amenazan para meterme miedo	5	2,35
Me roban cosas	2	0,94
Me rompen cosas	3	1,41
Me pegan	3	1,41
Me acosan sexualmente	7	3,29
Me obligan a hacer cosas	2	0,94
Me amenazan con armas	5	2,35

CHICAS: Posición de Víctimas

NUNCA		
	Frecuencia	%
Me insultan	102	53,4
Hablan mal de mí	91	47,64
Me ponen motes	111	58,12
Me esconden cosas	143	74,87
Me ignoran	156	81,68
No me dejan participar	177	92,67
Me amenazan para meterme miedo	175	91,62
Me roban cosas	152	79,58
Me rompen cosas	172	90,05
Me pegan	181	94,76
Me acosan sexualmente	178	93,19
Me obligan a hacer cosas	187	97,91
Me amenazan con armas	191	100

A VECES		
	Frecuencia	%
Me insultan	78	40,84
Hablan mal de mí	89	46,6
Me ponen motes	68	35,6
Me esconden cosas	45	23,56
Me ignoran	30	15,71
No me dejan participar	11	5,76
Me amenazan para meterme miedo	13	6,81
Me roban cosas	35	18,32
Me rompen cosas	19	9,95
Me pegan	9	4,71
Me acosan sexualmente	8	4,19
Me obligan a hacer cosas	3	1,57
Me amenazan con armas	0	0

A MENUDO		
	Frecuencia	%
Me insultan	9	4,71
Hablan mal de mí	9	4,71
Me ponen motes	5	2,62
Me esconden cosas	2	1,05
Me ignoran	5	2,62
No me dejan participar	2	1,05
Me amenazan para meterme miedo	3	1,57
Me roban cosas	3	1,57
Me rompen cosas	0	0
Me pegan	1	0,52
Me acosan sexualmente	3	1,57
Me obligan a hacer cosas	1	0,52
Me amenazan con armas	0	0

SIEMPRE		
	Frecuencia	%
Me insultan	2	1,05
Hablan mal de mí	2	1,05
Me ponen motes	6	3,14
Me esconden cosas	1	0,52
Me ignoran	0	0
No me dejan participar	0	0
Me amenazan para meterme miedo	0	0
Me roban cosas	0	0
Me rompen cosas	0	0
Me pegan	0	0
Me acosan sexualmente	1	0,52
Me obligan a hacer cosas	0	0
Me amenazan con armas	0	0

CHICOS: Posición de Testigo

NUNCA

	Frecuencia	%
Le insultan	15	7,04
Hablan mal de él/ella	25	11,74
Le ponen motes	21	9,86
Le esconden cosas	57	26,76
Le ignoran	81	38,03
No le dejan participar	87	40,85
Le amenazan para meterle miedo	85	40,09
Le roban cosas	87	41,04
Le rompen cosas	111	52,11
Le pegan	78	36,62
Le acosan sexualmente	183	85,92
Le obligan a hacer cosas	156	73,24
Le amenazan con armas	180	84,51

A VECES

	Frecuencia	%
Le insultan	62	29,11
Hablan mal de él/ella	67	31,46
Le ponen motes	57	26,76
Le esconden cosas	74	34,74
Le ignoran	73	34,27
No le dejan participar	72	33,8
Le amenazan para meterle miedo	65	30,66
Le roban cosas	62	29,25
Le rompen cosas	58	27,23
Le pegan	70	35,86
Le acosan sexualmente	19	8,92
Le obligan a hacer cosas	33	15,49
Le amenazan con armas	19	8,92

A MENUDO

	Frecuencia	%
Le insultan	74	34,74
Hablan mal de él/ella	75	35,21
Le ponen motes	73	34,27
Le esconden cosas	52	24,41
Le ignoran	30	14,08
No le dejan participar	26	12,21
Le amenazan para meterle miedo	35	16,51
Le roban cosas	33	15,57
Le rompen cosas	23	10,8
Le pegan	32	15,02
Le acosan sexualmente	1	0,47
Le obligan a hacer cosas	10	4,69
Le amenazan con armas	3	1,41

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Le insultan	62	29,11
Hablan mal de él/ella	45	21,13
Le ponen motes	59	27,7
Le esconden cosas	29	13,62
Le ignoran	26	12,21
No le dejan participar	27	12,26
Le amenazan para meterle miedo	26	12,26
Le roban cosas	29	13,68
Le rompen cosas	19	8,92
Le pegan	30	14,08
Le acosan sexualmente	8	3,76
Le obligan a hacer cosas	12	5,63
Le amenazan con armas	10	4,69

CHICAS: Posición de Testigo

NUNCA

	Frecuencia	%
Le insultan	12	6,28
Hablan mal de él/ella	13	6,81
Le ponen motes	17	8,9
Le esconden cosas	59	30,89
Le ignoran	66	34,55
No le dejan participar	72	37,7
Le amenazan para meterle miedo	89	46,6
Le roban cosas	89	46,6
Le rompen cosas	109	57,07
Le pegan	85	44,5
Le acosan sexualmente	172	90,05
Le obligan a hacer cosas	150	78,53
Le amenazan con armas	182	95,29

A MENUDO

	Frecuencia	%
Le insultan	51	26,7
Hablan mal de él/ella	77	40,31
Le ponen motes	64	33,51
Le esconden cosas	32	16,75
Le ignoran	34	17,8
No le dejan participar	28	14,66
Le amenazan para meterle miedo	24	12,57
Le roban cosas	23	12,04
Le rompen cosas	16	8,38
Le pegan	22	11,52
Le acosan sexualmente	6	3,14
Le obligan a hacer cosas	6	3,14
Le amenazan con armas	2	1,05

A VECES

	Frecuencia	%
Le insultan	75	39,27
Hablan mal de él/ella	68	35,6
Le ponen motes	56	29,32
Le esconden cosas	73	38,22
Le ignoran	71	37,17
No le dejan participar	74	38,74
Le amenazan para meterle miedo	54	28,27
Le roban cosas	57	29,84
Le rompen cosas	53	27,75
Le pegan	65	34,03
Le acosan sexualmente	13	6,81
Le obligan a hacer cosas	29	15,18
Le amenazan con armas	6	3,14

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Le insultan	53	27,75
Hablan mal de él/ella	33	17,28
Le ponen motes	51	26,7
Le esconden cosas	26	13,61
Le ignoran	20	10,47
No le dejan participar	15	7,85
Le amenazan para meterle miedo	23	12,04
Le roban cosas	21	10,99
Le rompen cosas	11	5,76
Le pegan	16	8,38
Le acosan sexualmente	0	0
Le obligan a hacer cosas	4	2,09
Le amenazan con armas	1	0,52

CHICOS: Posición de Agresor

NUNCA

	Frecuencia	%
Insulto	84	39,44
Hablo mal	145	68,08
Pongo motes	110	51,64
Escondo cosas	158	74,18
Ignoro	182	85,45
No dejo participar	197	92,49
Amenazo para meter miedo	203	95,31
Robo cosas	201	94,37
Rompo cosas	202	94,84
Pego	166	77,93
Acoso sexualmente	205	96,24
Obligo a hacer cosas	206	96,71
Amenazo con armas	207	97,18

A VECES

	Frecuencia	%
Insulto	114	53,52
Hablo mal	60	28,17
Pongo motes	76	35,68
Escondo cosas	43	20,19
Ignoro	22	10,33
No dejo participar	14	6,57
Amenazo para meter miedo	3	1,41
Robo cosas	6	2,82
Rompo cosas	7	3,29
Pego	38	17,93
Acoso sexualmente	4	1,88
Obligo a hacer cosas	2	0,94
Amenazo con armas	2	0,94

A MENUDO

	Frecuencia	%
Insulto	10	4,69
Hablo mal	6	2,82
Pongo motes	16	7,51
Escondo cosas	6	2,82
Ignoro	3	1,41
No dejo participar	1	0,47
Amenazo para meter miedo	3	1,41
Robo cosas	3	1,41
Rompo cosas	2	0,94
Pego	3	1,41
Acoso sexualmente	1	0,47
Obligo a hacer cosas	3	1,41
Amenazo con armas	1	0,47

SIEMPRE

	Frecuencia	%
Insulto	4	1,88
Hablo mal	1	0,47
Pongo motes	10	4,69
Escondo cosas	5	2,35
Ignoro	5	2,35
No dejo participar	0	0
Amenazo para meter miedo	2	0,94
Robo cosas	2	0,94
Rompo cosas	1	0,47
Pego	5	2,35
Acoso sexualmente	2	0,94
Obligo a hacer cosas	1	0,47
Amenazo con armas	2	0,94

CHICAS: Posición de Agresora

NUNCA		
	Frecuencia	%
Insulto	102	53,4
Hablo mal	110	57,59
Pongo motes	96	50,26
Escondo cosas	170	89,01
Ignoro	158	82,72
No dejo participar	184	96,34
Amenazo para meter miedo	186	97,38
Robo cosas	186	97,38
Rompo cosas	187	97,91
Pego	163	85,34
Acoso sexualmente	186	97,89
Obligo a hacer cosas	188	98,43
Amenazo con armas	190	99,48

A VECES		
	Frecuencia	%
Insulto	82	42,93
Hablo mal	75	39,27
Pongo motes	96	50,26
Escondo cosas	19	9,95
Ignoro	30	15,71
No dejo participar	7	3,66
Amenazo para meter miedo	3	1,57
Robo cosas	4	2,09
Rompo cosas	3	1,57
Pego	26	13,61
Acoso sexualmente	1	0,53
Obligo a hacer cosas	3	1,57
Amenazo con armas	0	0

A MENUDO		
	Frecuencia	%
Insulto	7	3,66
Hablo mal	6	3,14
Pongo motes	8	4,19
Escondo cosas	1	0,52
Ignoro	1	0,52
No dejo participar	0	0
Amenazo para meter miedo	3	1,57
Robo cosas	0	0
Rompo cosas	1	0,52
Pego	2	1,05
Acoso sexualmente	1	0,53
Obligo a hacer cosas	0	0
Amenazo con armas	0	0

SIEMPRE		
	Frecuencia	%
Insulto	0	0
Hablo mal	0	0
Pongo motes	8	4,19
Escondo cosas	0	0
Ignoro	2	1,05
No dejo participar	0	0
Amenazo para meter miedo	2	1,05
Robo cosas	1	0,52
Rompo cosas	0	0
Pego	0	0
Acoso sexualmente	1	0,53
Obligo a hacer cosas	0	0
Amenazo con armas	0	0

ANEXO VI CUESTIONARIO PRESENTADO 2015

Se trata ahora de contestar las preguntas siguientes:

CUESTIONARIO SECUNDARIA 16 AÑOS) IES:	(12 – Número cuestionario:	Soy un: Chico.....1 Chica2				
Curso: <table border="1"><tr><td>1º ESO</td><td>2º ESO</td><td>3º ESO</td><td>4º ESO</td></tr></table>	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO		Tengo una edad de:años He sido repetidor: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO			

PRESENTACIÓN

En algunas ocasiones **hay chicos o chicas que sienten que en el instituto son tratados mal o muy mal por algunos compañeros.** Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo.

A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. En ocasiones hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente -a veces muy malo- en el instituto: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios.

Este es el tema que nos interesa ver con vosotros si en **vuestro centro** se dan alguna de estas situaciones Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas sobre este cuestión. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de los centros. Este cuestionario es **anónimo y secreto**

Se trata ahora de contestar las preguntas siguientes:

P1. A continuación aparecen una serie de situaciones que **te pueden estar ocurriendo desde que empezó el curso.**

(Rodea con un círculo la opción que corresponda)

P1 ¿TE HA PASADO ALGUNA DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES EN TU CENTRO?	Nunca me ha pasado	A veces me pasa	A menudo me pasa	Siempre me pasa
1ª Me insultan	1	2	3	4
2ª Hablan mal de mí	1	2	3	4
3ª Me ponen motes, me hacen burlas y se ríen de mi	1	2	3	4
4ª Me esconden cosas	1	2	3	4
5ª Me ignoran	1	2	3	4
6ª No me dejan participar	1	2	3	4
7ª Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
8ª Me roban cosas	1	2	3	4
9ª Me rompen cosas	1	2	3	4
10ª Me pegan	1	2	3	4
11ª Me acosan sexualmente	1	2	3	4
12ª Me obligan a hacer cosas (que les haga las tareas, traerles dinero, la videoconsola, etc.)	1	2	3	4

13ª Me amenazan con armas	1	2	3	4
14ª Me ha ocurrido alguna de estas situaciones a través de redes sociales como facebook, tuenti, etc.	1	2	3	4

14ª ¿Podrías describir cómo sucedió y si ha sido a través de redes sociales?.....

P 2. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole a algún compañero o compañera, aunque no seas tú.

2 ¿VEO YO QUE ESTO LE SUCEDE A ALGÚN COMPAÑERO?	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1ª Le insultan	1	2	3	4
2ª Hablan mal de él/ella	1	2	3	4
3ª Le ponen motes, le hacen burlas y se ríen de él o ella.	1	2	3	4
4ª Le esconden cosas	1	2	3	4
5ª Le ignoran	1	2	3	4
6ª No le dejan participar	1	2	3	4
7ª Le amenazan para meterle miedo	1	2	3	4
8ª Le roban cosas	1	2	3	4
9ª Le rompen cosas	1	2	3	4
10ª Le pegan	1	2	3	4

11ª Le acosan sexualmente	1	2	3	4
12ª Le obligan a hacer cosas (que le haga las tareas, les trae dinero, la videoconsola...)	1	2	3	4
13ª Le amenazan con armas	1	2	3	4
14ª Has visto alguna de estas situaciones en las redes sociales como facebook, tuenti, etc.	1	2	3	4

P.3. Ahora nos gustaría saber si tú te has metido con algún compañero.

P3 ¿SOY YO QUIEN REALIZO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES EN MI INSTITUTO?	Nunca lo he hecho	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
1ª Insulto	1	2	3	4
2ª Hablo mal de mis compañeros	1	2	3	4
3ª Pongo motes, hago burlas y me río de él o ella.	1	2	3	4
4ª Escondo cosas	1	2	3	4
5ª Ignoro	1	2	3	4
6ª No dejo participar	1	2	3	4
7ª Amenazo para meter miedo	1	2	3	4
8ª Robo cosas	1	2	3	4
9ª Rompo cosas	1	2	3	4
10ª Pego	1	2	3	4
11ª Acoso sexualmente	1	2	3	4
12ª Obligo a hacer cosas (que me hagan las tareas, que me traigan	1	2	3	4

dinero, la videoconsola...)				
13ª Amenazo con armas	1	2	3	4
14ª Has realizado alguna de estas acciones a través de redes sociales como facebook, tuenti, etc.	1	2	3	4

14ª ¿Podrías describir cómo sucedió y si ha sido a través de redes sociales?

.....

P 4. En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con los alumnos o con otros grupos, dentro del propio instituto.

P4 ¿SON GRUPOS O BANDAS LOS QUE SE METEN CON LOS ALUMNOS?	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1º Bandas se meten con un chico o chica	1	2	3	4
2ª Bandas se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
3ª Bandas se meten con bandas	1	2	3	4

14ª ¿Podrías describir cómo sucedió y si ha sido a través de redes sociales?

.....

.....

P 5. ¿**Hablas** de estos problemas **con alguien** y le cuentas lo que te pasa?

- a.- No se meten conmigo
- b.- Con mis amigos/as
- c.- Con mi familia
- d.- Con los profesores
- e.- No lo hablo con nadie

P 6. Antes de terminar queremos saber si has notado que, a veces, **los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos** al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces **son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se meten con un alumno** o le tratan mal.

P6 AHORA CONTESTA SI ...	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1º... un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
2ª ...un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

P 7. ¿Puedes decirnos la **ocupación de tus padres** y su nivel de **estudios**?

(Subráyalo con un círculo)

Madre:

Nivel de estudios:

a. Sin estudios	b. Básicos sin titulación	c. Básicos con titulación en EGB/ ESO	c. Medios (Bachiller/ FP)	d. Superiores (Universitarios)
-----------------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Estatus ocupacional:

a. Inactiva, como ama de casa, etc.	b. Desempleada	c. Trabajos poco cualificados	d. Trabaja como técnica profesional	e. Trabajo de alta cualificación (dirección, médica, ingeniera...)
-------------------------------------	----------------	-------------------------------	-------------------------------------	--

Padre:

Nivel de estudios:

a. Sin estudios	b. Básicos sin titulación	c. Básicos con titulación en EGB/ ESO	c. Medios (Bachiller/ FP)	d. Superiores (Universitarios)
-----------------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Estatus ocupacional:

a. Inactivo, como ama de casa, etc.	b. Desempleado	c. Trabajos poco cualificados	d. Trabaja como técnico profesional	e. Trabajo de alta cualificación (dirección, médico, ingeniero...)
-------------------------------------	----------------	-------------------------------	-------------------------------------	--

7.1 Mis padres están:

a. Casados	b. Divorciados	c. Separados	d. Pareja de hecho	e. Ninguna de las anteriores
------------	----------------	--------------	--------------------	------------------------------

P 8. Finalmente **nos gustaría que respondieses a una serie de preguntas muy breves.**

8.1 ¿Qué tienes pensado estudiar en el futuro?

- a. Un grado universitario
- b. Un ciclo formativo de grado superior de formación profesional
- c. Un ciclo formativo de grado medio de formación profesional
- d. Un Programa de F.P. Básica
- e. No quiero seguir estudiando una vez obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria
- f. No quiero seguir estudiando y ni siquiera quiero acabar la Educación Secundaria.

8.2 Qué haces en tu tiempo libre

Y en mi tiempo libre:	Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
1º Practico algún deporte	1	2	3	4
2ª Salgo con mis amigos	1	2	3	4
3ª Realizo algún voluntariado para ayudar a personas necesitadas	1	2	3	4
4º Veo televisión	1	2	3	4
5º Leo algún libro	1	2	3	4
6º Juego a la videoconsola	1	2	3	4
7º Voy al cine	1	2	3	4
8º Voy al teatro	1	2	3	4

9º Asisto a exposiciones o museos	1	2	3	4
10º Escucho la radio	1	2	3	4
11º Hago uso de internet	1	2	3	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO VII. CUESTIONARIO PRESENTADO EN 2007

P1.A continuación aparecen una serie de situaciones que **te pueden estar ocurriendo de forma continua desde que empezó el curso**

P1 ¿TE HA PASADO ALGUNA DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES EN TU CENTRO?	Nunca me ha pasado	A veces me pasa	A menudo me pasa	Siempre me pasa
1ª Me insultan	1	2	3	4
2ª Hablan mal de mí	1	2	3	4
3ª Me ponen motes	1	2	3	4
4ª Me esconden cosas	1	2	3	4
5ª Me ignoran	1	2	3	4
6ª No me dejan participar	1	2	3	4
7ª Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
8ª Me roban cosas	1	2	3	4
9ª Me rompen cosas	1	2	3	4
10ª Me pegan	1	2	3	4
11ª Me acosan sexualmente	1	2	3	4
12ª Me obligan a hacer cosas (que les haga las tareas, traerles dinero, etc.)	1	2	3	4
13ª Me amenazan con armas	1	2	3	4

P 2 .A continuación aparecen una serie de **situaciones que pueden estar sucediéndole algún compañero o compañera**, aunque no seas tú, de forma continua.

P2 ¿VEO YO QUE ESTO LE SUCEDE A ALGÚN COMPAÑERO?	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1ª Le insultan	1	2	3	4
2ª Hablan mal de él/ella	1	2	3	4
3ª Le ponen motes	1	2	3	4
4ª Le esconden cosas	1	2	3	4
5ª Le ignoran	1	2	3	4
6ª No le dejan participar	1	2	3	4
7ª Le amenazan para meterle miedo	1	2	3	4
8ª Le roban cosas	1	2	3	4
9ª Le rompen cosas	1	2	3	4
10ª Le pegan	1	2	3	4
11ª Le acosan sexualmente	1	2	3	4
12ª Le obligan a hacer cosas (que le haga las tareas, les trae dinero...)	1	2	3	4
13ª Le amenazan con armas	1	2	3	4

P3 .Ahora nos gustaría saber si **tú te has metido con algún compañero.**

P3 ¿SOY YO QUIEN REALIZO ALGUNA DE ESTAS ACCIONES EN MI INSTITUTO?	Nunca lo he hecho	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
1ª Insulto	1	2	3	4
2ª Hablo mal de mis compañeros	1	2	3	4
3ª Pongo motes	1	2	3	4
4ª Escondo cosas	1	2	3	4
5ª Ignoro	1	2	3	4
6ª No dejo participar	1	2	3	4
7ª Amenazo para meter miedo	1	2	3	4
8ª Robo cosas	1	2	3	4
9ª Rompo cosas	1	2	3	4
10ª Pego	1	2	3	4
11ª Acoso sexualmente	1	2	3	4
12ª Obligo a hacer cosas (que me hagan las tareas, que me traigan dinero...)	1	2	3	4
13ª Amenazo con armas	1	2	3	4

P 4. En otras ocasiones hay **bandas de alumnos** que se meten con los alumnos o con otros grupos, dentro del propio instituto, de forma continuada.

P4 ¿SON GRUPOS O BANDAS LOS QUE SE METEN CON LOS ALUMNOS?	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1ª Bandas se meten con un chico o chica	1	2	3	4
2ª Bandas se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
3ª Bandas se meten con bandas	1	2	3	4

P 5. ¿Puedes decirnos la **ocupación de tus padres** y su nivel de **estudios**?

Padre Madre
<p>Nivel de estudios:</p> <p>Tipo de trabajo:</p>

P.6 ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?

P5

1 No se meten conmigo.....1

2º Con mis amigos o amigas.....2

3º Con mi familia.....3

4º Con los profesores.....4

5º Con nadie.....5

P 7 Antes de terminar queremos saber si has notado que , a veces, **los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos** al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces **son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se meten con un alumno** o le tratan mal.

P7 AHORA CONTESTA SI ...	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1º... un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
2ª ...un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

P 8. Finalmente nos gustaría que escribieses lo que te haya podido ocurrir a ti, o hayas visto que le hagan a otro, indicando el sexo de la víctima y del acosador, o bien nos relates lo que tú hayas podido hacer que perjudicara a un alumno o profesor.



Estimado/a Sr./a:

Tras constatar la presencia y consecuencias que se evidencia en los centros escolares relacionados con el acoso escolar, se está realizando una investigación cuyo contenido se enmarca en la tesis que el Doctorando David Enríquez Márquez está realizando, denominada “ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: FACTORES, ROL E INCIDENCIA DE LAS REDES SOCIALES Y CONTEXTO FAMILIAR EN IES DE MÁLAGA”. La intención es poder acceder a información procedente de los principales agentes educativos y sociales que pueden relacionarse con este tema al objeto de poder analizar la evolución del acoso escolar y el grado de incidencia que las redes sociales y el contexto familiar determina en estas situaciones. Esta indagación ya disponía de una fase previa de conocimiento de la situación en IES de Málaga y se plantea el analizar la evolución en los mismos centros de los que se tiene constancia de esta realidad. Esta tesis queda incorporada al Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica de la Educación Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, siendo su directora la profesora M^a Teresa Castilla.

De ahí que contactemos con usted al objeto de solicitar su colaboración para poder acceder a alumnado y profesorado de su centro al objeto de facilitar el acceso a la respuesta del cuestionario y de los grupos de discusión que se plantean en la investigación.

Le indicamos que se mantendrá la confidencialidad de los informantes y el adecuado tratamiento de los datos.

Agradeciendo su colaboración, reciba cordiales saludos

M^a Teresa Castilla Mesa

David Enríquez Márquez