ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR EN GRAN CANARIA (AAEGC): PREVALENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

2017

Elaborado por:

JGB

ANÁLISIS & INVESTIGACIÓN

Equipo Investigador:

Dirección: Dr. Josué Gutiérrez Barroso.

Codirección: Dr. David Pérez Jorge.

Investigadores participantes:

- Dr. José Juan Castro Sánchez.
- Dra. Olga María Alegre de la Rosa.
- Dra. Esther Torrado Martín-Palomino.
- Dr. Luis Miguel Villar Angulo.
- Dra. Yolanda Márquez Domínguez.
- Dra. Yasmina Romero Morales
- Argelio González Rodríguez.
- Leocadio J. Martín Borges.
- Juan Manuel Herrera Hernández..
- Dra. Milagros de la Rosa Hormiga.
- Dra. Candelaria de la Merced Díaz González.
- Yedra Prats Pérez.
- Isabel González Sosa.
- Cristina García Sosa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **6**

1. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN **10**

1.1. ¿QUÉ ES EL ACOSO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR? DEFINICIÓN DE ACOSO ESCOLAR: RECORRIDO HISTÓRICO Y POSICIONES TEÓRICAS. 10

1.1.1. ASPECTOS QUE CARACTERIZAN AL ACOSO ESCOLAR *16*

1.1.2. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR. *20*

1.2. PROTAGONISTAS Y PERFILES DEL ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR. 24

1.2.1 LOS PROTAGONISTAS DEL ACOSO Y POSIBLES PERFILES PSICOSOCIALES *24*

1.2.2. EFECTOS DEL ACOSO ESCOLAR. *31*

1.3. SITUACIÓN DEL ACOSO EN CONTEXTOS ESCOLARES. 38

1.4. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN 44

1.4.1. IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN *46*

1.4.2. PREVENCIÓN PRIMARIA. *48*

1.4.3. PREVENCIÓN SECUNDARIA *52*

1.4.4. PREVENCIÓN TERCIARIA *56*

2. METODOLOGÍA **59**

2.1. MÉTODO 59

2.2. PARTICIPANTES 59

2.3. INSTRUMENTO 59

2.4. FICHA TÉCNICA DEL ESTUDIO 62

2.5. PROCESO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO 63

2.6. INCIDENCIAS OBSERVADAS EN LA APLICACIÓN EL CUESTIONARIO 66

2.7. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNADO 66

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN **71**

3.1. SITUACION A (DE ACOSO Y DISCRIMINACIÓN POR IDENTIDAD SEXUAL) 71

3.1.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN A *71*

3.1.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN *74*

3.1.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A *77*

3.2. SITUACION B (ACOSO POR LA CONDICIÓN FÍSICA; SOBREPESO) 80

3.2.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN B *80*

3.2.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN B *83*

3.2.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A 85

3.3. SITUACION C (ACOSO POR MOTIVOS DE RAZA O ETNIA) 89

3.3.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN C 89

3.3.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN 92

3.3.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A 94

3.4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO ACOSADO 98

4. CONCLUSIONES 103

4.1. CONCLUSIONES GENERALES 103

4.2. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN/IDENTIDAD SEXUAL 104

4.3. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE SOBREPESO 106

4.4. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE RAZA/ETNIA 107

4.5. ANÁLISIS DEL PERFIL DE LA POBLACIÓN QUE HA SUFRIDO ACOSO ESCOLAR 110

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 112

ANEXO 1. CUESTIONARIOS 119

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, que ha sido financiada por el Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, tiene como objetivo el análisis de la prevalencia del acoso escolar en los centros educativos de Gran Canaria. Además de realizar dicho estudio, también se ha procedido a situar esta investigación en el debate teórico y empírico del análisis del acoso escolar, exponiendo los datos más actuales y el marco de referencia existente en el ámbito.

Hay que partir de la idea de que, al menos en las sociedades democráticas, las escuelas deben ser, sin lugar a dudas y en alto grado, una herramienta eficaz y de calidad que contribuya al desarrollo de la cohesión social y de la integración democrática de sus ciudadanos y ciudadanas (Ovejero, 2013). De ahí que sus funciones no sólo deban abarcar las propias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que, también, deban empaparse de aquellas que tengan que ver con el proceso de socialización, esto es, con los valores sociales, cívicos y democráticos - como la tolerancia o el respeto a la diferencia hacia personas que por diferentes razones, ya sean, físicas, psíquicas, culturales o sociales, sean distintas y piensen de forma diferente - contribuyendo con ello a evitar o, al menos, reducir las posibles conductas excluyentes, hostiles o violentas, al mismo tiempo que se facilita la puesta en práctica de comportamientos más fraternales dentro y fuera del centro.

Con todo, se ha de partir de la idea de que, en cualquier tipo de relación, escolar, social o política, y sea del tipo que sea, existirá siempre conflicto. Es inevitable. Ahora bien, que los efectos del conflicto sean positivos o negativos dependerá, en gran medida, de cómo sean negociados y gestionados (Ovejero, 2004). Después de todo, los conflictos escolares pueden llegar a ser considerados “oportunidades de mejora”, tal y como señala Ortega (2010, p.18): “no debemos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura”. Por tanto, “el acoso escolar debe ser gestionado constructivamente de forma que nos sirva para construir una escuela que sea capaz de desempeñar mejor sus funciones y de alcanzar más eficazmente sus objetivos” (Ovejero 2103, p.12).

El mal se ha banalizado hasta tal punto que cualquier persona, sin ningún tipo de pudor e impunidad, puede agredir e incluso matar a su vecino, a su cónyuge o al compañero o compañera que trabaja en la mesa de al lado. Un ejemplo de ello son los numerosos casos de acoso laboral y escolar que se producen la mayoría de los días en nuestras escuelas o entornos laborales. Toda esta impunidad hacia el maltrato y la violencia, hacia la banalización del mal, se ve favorecida por el tipo de socialización que se ha recibido por los diversos agentes de socialización: medios de comunicación, familia y escuela que facilitan muchas veces la violencia, cuando no empujan directamente a ella. A causa de ello, la violencia está arraigada en nuestra forma de ser y actuar, dado que es consecuencia del tipo de socialización que ha ido configurando nuestro modo de pensar y de desenvolvernos en sociedad. Por eso, la violencia contra seres humanos inocentes y, a menudo, indefensos se constata ya en la misma infancia y, lo que es más alarmante, en el ámbito donde, en teoría, menos podríamos imaginarnos que fuera el lugar de tortura para miles de niños y niñas: la escuela (Ovejero, 2013, p.13).

Aunque en los últimos años se ha incluido dentro del currículum escolar el desarrollo de las competencias sociales entre el alumnado, y pese a la introducción y priorización de la formación y desarrollo emocional dentro de las actuales políticas educativas, hoy en día son muchos los alumnos y las alumnas que manifiestan serios problemas emocionales y relacionales. Existe un importante porcentaje de adolescentes entre los 10 y los 16 años - especialmente entre los 13 y los 15 - que maltrata a sus compañeros y compañeras de clase (Oliver y Candappa, 2003). Estas prácticas nocivas resultan más preocupantes aún, cuando se divulgan a través de herramientas o aplicaciones tecnológicas (ciberacoso o *cyberbullying* a través de correo electrónico, *chat* o teléfono móvil). (Calvete, Orue, Estévez, Villardon y Padilla, 2010; Kowalski, Limber y Agarston, 2010).

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), LOMCE, en su artículo 1 (k), subraya que entre las finalidades de la Educación estará: “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” (p. 9). Además, y en el caso que nos ocupa en este estudio, Canarias, recoge, en el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, artículo 7, el derecho al respeto, donde se dice que:

> [...] El alumnado tiene derecho a que se respete su identidad, integridad y dignidad personales por todos los miembros de la comunidad educativa. Este derecho implica:
>
> a) La protección contra toda agresión física, verbal, psicológica, moral y social. La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, orientación e identidad sexual, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas o psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (p.14388).

Por tal motivo, conseguir un clima favorable para la convivencia plural y democrática, según lo expresan Cerezo, Calvo y Sánchez (2011) es:

> [...] probablemente, una de las tareas que la escolarización actual tiene pendientes de resolver, y el *bullying*, presente en la práctica totalidad de los centros escolares, es un claro exponente de esta necesidad. No es de extraña que el informe del Defensor del Pueblo (2007), los datos resulten preocupantes, desde que se publicara el primer informe en el 2000 hasta el 2007, a pesar de alentar a la sensibilización de la comunidad educativa, - un claro ejemplo de ello es la inclusión de medidas sancionadoras específicas en la Ley de Responsabilidad Penal del menor-, lo niveles de agresión se mantienen relativamente estables, incluso elevando aspecto altamente preocupantes como la precocidad en su inicio y la generalización por sexo de los implicados (p.11).

En este sentido, ¿cómo es posible que no se hayan reducido las tasas del maltrato entre iguales en las escuelas estos últimos años a pesar de las medidas que se han tomado al respecto para conseguirlo? Puede deberse a tres razones:

1. La complejidad del fenómeno, del que se ha dicho que intervienen múltiples y variados factores de socialización.

2. Factores de socialización cuyos efectos resultan difíciles de corregir de inmediato, dado que se trata de un proceso vivido e incorporado por el alumnado durante toda su vida.

3. Finalmente, porque se trata de un fenómeno oculto, encubierto para la mayoría de los agentes de la comunidad educativa (Einsenbraun, 2007).

Por tanto, hacerlo visible es una de las tareas fundamentales para poder erradicar este fenómeno del acoso escolar. Es por ello que esta es la justificación de la presente investigación: analizar la prevalencia del acoso escolar en los centros educativos de Gran Canaria. Este objetivo se conseguirá a través de la aplicación de cuestionarios a estudiantes donde se le exponen una serie de situaciones de acoso para que éstos expresen sus sensaciones al respecto.

El presente informe se estructura en dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, se realizó un marco teórico del acoso escolar con el objetivo de situarnos en las tendencias actuales en ciencias sociales respectos al acoso escolar. De esta forma, se contextualiza adecuadamente el estudio. En segundo lugar, se exponen los resultados de prevalencia del acoso escolar en los estudiantes de Gran Canaria, extrayendo las principales conclusiones al respecto.

1. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ¿QUÉ ES EL ACOSO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR? DEFINICIÓN DE ACOSO ESCOLAR: RECORRIDO HISTÓRICO Y POSICIONES TEÓRICAS.

El *Diccionario de la Lengua Española*, (DRAE), define el término "acosar" como: 'Perseguir, sin dar tregua ni reposo, a un animal o persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos'. Sin embargo, esta definición no logra el matiz exacto si nos queremos referir al acoso escolar. En cambio, si se atiende a la palabra "maltratar", el DRAE la define como: 'Tratar mal a alguien de palabra u otra'. Es decir, la complejidad del problema que nos ocupa surge desde, incluso, su definición. Se habla de *bullying*, de *mobbing*, de violencia escolar, de violencia entre iguales y hasta de maltrato escolar. Las posiciones teóricas, al respecto, son diferentes como se comprobará a continuación.

Para Sánchez y Ortega (2010): "en España no contamos con una palabra que denote de forma exacta el significado del término acoso escolar, (*bullying*), lo que ha favorecido que en castellano se usen diferentes nombres que configuran un crisol semántico (p.66)". Desde que se comenzara a estudiar el fenómeno del acoso escolar resultó ser un problema trasladar al contexto español la palabra *bullying* ya que, semánticamente, este término en la lengua española tiene diferentes acepciones que refieren comportamientos diferentes pero similares, y que podrían incluirse dentro de la categoría *bullying* como, por ejemplo: abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia, etc.

Sin embargo, para otros autores - caso de Trianes (2000) - el concepto de violencia entre iguales o *bullying* está incluido en la violencia escolar, lo que justificaría que se emplee en su lugar. En particular, porque comprende principalmente interacciones en las que ocurre alguna forma de violencia entre los alumnos y las alumnas. Ahora bien, con la violencia entre iguales, o *bullying*, se relacionan otra serie de elementos teóricos básicos que hacen que sea mencionada desde diferentes dimensiones, por ejemplo: violencia como forma de preservar el poder; violencia para preservar la especie; violencia como

forma de naturalización de disposición biológica a la guerra; violencia cultural; violencia derivada de las emociones y valores; y, por último, violencia escolar.

Oñate y Piñuel (2007) hablan de *mobbing* pues su traducción al castellano puede hacerse como acoso escolar. Se refiere, continúan diciendo Oñate y Piñuel (2007), a: "una conducta de maltrato y falta de respeto al niño o niña y a su derecho reconocido a gozar de un entorno escolar libre de violencia y hostigamiento (p.45)".

Por su parte, Olweus (1983), pionero en el estudio de la victimización en entornos escolares (Oñate y Piñuel, 2007, Vettenburg, 1999, Ortega, 2006) proporcionó una definición del maltrato entre iguales (Ovejero, 2013) que ha servido para orientar de qué se está hablando realmente. Según Olweus (1998) el maltrato entre iguales se ha definido como un comportamiento prolongado de un insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños/as hacia otros u otras que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros y compañeras. Para este autor, Olweus (1983), esta acción negativa e intencionada sitúa a las víctimas en una posición vulnerable en las que difícilmente pueden salir por sus propios medios.

En esta misma línea, se han utilizado otros términos como se ha mencionado en párrafos anteriores - *bullying*, acoso, abuso… - pero será a partir del informe del Defensor del Pueblo (2000) cuando se generalice la forma "maltrato entre iguales". Esta definición implica agresión, si bien no toda conducta agresiva o violenta es maltrato. La diferencia estriba, en palabras de Rodríguez (2007) en: "que el maltrato supone un desequilibrio de poder con graves consecuencias para la víctima, (p. 111)". Por tanto, no se considera maltrato aquellas situaciones en las que un alumno o alumna se meta con otro de forma amistosa o como un juego, o cuando dos estudiantes de un mismo nivel discuten, tienen una disputa o pelean. El criterio, explica Dato (2007), para diferenciar violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: "alguna vez", en este caso se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si elige "con frecuencia" se categoriza como acoso o *bullying*. Vistas así las cosas, el carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso. Al respecto, existe una cierta conformidad académica, en cuanto a lo que definiría una situación de *bullying,* tal y como señalan Roland y Munthe (1989), que la definen como: "una

violencia prolongada, tanto mental como física, y que se repite, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima, (p.9)". Otros autores como Rigby, Smith y Pepler (2004) consideran como característica general para reconocer el *bullying* la conducta agresiva, violenta y sistemática durante periodos prolongados de tiempo (Alsaker y Vilén, 2010) e intencional en una relación de desequilibrio de poder entre las personas agresoras y sus víctimas (Rigby, Smithe y Pepler, 2004; Olweus, 1993).

Por tanto, cuatro serían los rasgos esenciales que caracterizarían al *bullying*:

1. Ser una conducta violenta.
2. Ser un comportamiento intencional.
3. Repetición en el tiempo de tales conductas.
4. Desequilibrio de poder y/o fuerza entre la persona agresora y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o rechazo social (Wang, Iannotti y Nansel, 2009).

Según Olweus (1993) toda definición de *bullying* que pretenda ser exhaustiva y completa debe tener en cuenta estos cuatro criterios, a los que se han de añadir dos más, Ovejero (2013, p. 18):

1. Se trata de una conducta agresiva e intencionalmente dañina.
2. Se produce repetidamente en el tiempo.
3. Se da en una relación interpersonal de un claro desequilibrio de poder.
4. Suele tener lugar sin provocación previa por parte de la víctima.
5. Debe existir un claro desequilibrio de poder entre la persona acosadora o acosadoras (bien por ser ésta más fuerte, socialmente más popular o por tratarse de un grupo) y la persona acosada.
6. Como consecuencia del desequilibrio de poder mencionado, la víctima se siente absolutamente indefensa e incapaz de escapar de la situación de dominio/sumisión en la que la persona agresora la ha colocado.

7. Que tiene consecuencias muy negativas, tanto físicas, como psicológicas y sociales para la víctima.

Sin embargo, Olweus (1998) también añade, en un contexto noruego, un concepto más para señalar la violencia entre iguales: *mobbing*, y que define como: "grupo grande de personas que se dedican al asedio de una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra (p.418)". El objetivo de la práctica del *mobbing* o acoso escolar es intimidar, reducir, someter, aplanar, amedrentar y consumir intelectual y emocionalmente a la víctima (Oñate y Piñuel, 2007) con la búsqueda, para los que realizan el acoso, de obtener un beneficio: bien de poder, bien de reconocimiento o bien de destrucción como una forma social de relación con sus iguales de menosprecio y exclusión.

Por lo general, la persona acosadora suele estar rodeada de un grupo de acosadores que se suman de manera unánime y gregaria al comportamiento de hostigamiento contra la victima materializándose en un mecanismo conocido de regulación de grupos en crisis: el mecanismo del chivo expiatorio (Oñate y Piñuel, 2007).

De modo que se generalizó con rapidez el término *mobbing* - del verbo to mob: acción de una masa que arrolla a un individuo - para referirse a este tipo de violencia grupal y psicológica contra una víctima (Oñate y Piñuel, 2007, p.47).

El hecho de que *mobbing* sea un neologismo no utilizado en la lengua inglesa habitualmente hablada explica que en algunos países anglosajones se haya preferido, para referirse al acoso psicológico, el término *bullying*. A pesar de ello, en muchos otros países como Canadá, Australia, Irlanda, Alemania, Italia y España triunfa el término *mobbing* como referente del acoso psicológico manifestado en diferentes ámbitos.

En opinión de Oñate y Piñuel (2007):

> [...] el término *mobbing* recoge mucho mejor la acepción grupal de los fenómenos de acoso psicológico escolar y laboral y el hecho identificado por la mayoría de autores de que en casi todos los casos la evolución en el tiempo de estos procesos produce una situación de persecución, de linchamiento colectivo o de todos contra uno (p.47).

Con el paso del tiempo, y en el contexto de estudios de ámbito anglosajón, se asume el término *bullying*, matoneo, matonaje, que de manera más concreta hace referencia a la

intimidación, al hostigamiento y a la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares. No obstante, tal y como explica Oñate y Piñuel (2007): "de esta concepción reduccionista, que enfoca el acoso escolar como un maltrato predominantemente físico, se derivan no pocas confusiones en el ámbito de la investigación y del diagnóstico de los casos de acoso escolar, (p.47)". Continúa diciendo el auto que:

> [...] el maltrato y la intimidación físicos, así como las agresiones directas no dejan de ser sino una parte pequeña del total de conductas de acoso y violencia y, además, según se ha podido constatar en estudios, al respecto, la que menos daño psicológico produce en los niños acosados frente a otros tipos de violencia (Oñate y Piñuel, 2007, p.47).

Con lo cual, la situación de acoso e intimidación, en el *mobbing*, y la de víctima queda definida en los siguientes términos: "un alumno/a 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. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas, (relación de poder asimétricas), el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan" (Olweus, 1998, p.25).

Mientras que el uso del término anglosajón *bullying*, y su acepción y traducción al castellano está claramente sesgado, en palabras de Oñate y Piñuel (2007): "dentro de un referente de violencia o intimidación de tipo físico que oculta de un modo deliberado e inadmisible una realidad de violencia más amplia, difusa y extendida entre los niños, (p.48)". Oculta, en definitiva, toda una serie de circunstancias y conductas que provocan daños psicológicos que son los más frecuentes, prevalentes y lesivos – nos referimos a términos estadísticos en comparación con los daños provocados por la violencia física – y que suelen ser tomados como algo más trivial y anodino (Oñate y Piñuel, 2007).

De ahí que el termino *mobbing* escolar o acoso escolar para Oñate y Piñuel (2007) sea un término más apropiado para referirse a un tipo de agresión de naturaleza predominantemente psicológica.

En este sentido, y de manera particular, un ejemplo que adopta la definición correspondiente a los criterios de Olweus (1998) en una situación de acoso o violencia

escolar - hostigamiento, matoneo (*bullying*), maltrato, *mobbing*, intencionalidad, sistematicidad, repetición en el tiempo, relaciones asimétricas de poder, etc… -, es la que utiliza la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, que se encuentra regulada en el artículo 2 (b) del Título I del Decreto 114/2011 de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, dice que: "Acoso escolar es la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de otra acosadora o de un grupo, a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de intimidación psicológica y rechazo grupal, (p. 14386)".

Está claro que existe la necesidad de adoptar una definición comprehensiva y extensiva de todo el fenómeno de acoso escolar y no tan solo de las manifestaciones violentas externas que son, además, menos frecuentes estadísticamente. Lo que es lo mismo, en el universo total de la violencia más visible y aparente (la violencia física y las agresiones) es, al mismo tiempo, la menos frecuente y lesiva. Vale decir, por tanto, que un modelo riguroso de violencia escolar debe incluir de manera sistemática las conductas de acoso psicológico y de violencia psicológica.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho y como suele ocurrir, cuesta mucho conseguir que la ciudadanía en general se sensibilice con este problema hasta el punto de que, con demasiada frecuencia, incluso hoy en día, son muchos los padres y las madres de escolares los que no le dan importancia a la violencia escolar. Al menos, no hasta que afecta directamente a sus propios hijos e hijas. Misma realidad casi con el profesorado, ha tenido que pasar mucho tiempo – y campañas y talleres de sensibilización - para que este colectivo se preocupe por el acoso. Está claro que, el mero hecho de ponerle nombre a las cosas, hace que estas existan o, al menos, que estén más presentes y visibles, pues los pueblos que no tienen un vocablo concreto para referirse al maltrato escolar entre iguales tienden a no verlo siquiera, como ocurría en la España de hace tan solo unos pocos años.

1.1.1. ASPECTOS QUE CARACTERIZAN AL ACOSO ESCOLAR.

Existen diferentes aspectos que caracterizan al acoso escolar que, siguiendo la clasificación realizada por Rodríguez (2007), serían:

a) Aglutina a un conjunto de acciones diversas (p.52):

- Físicas: directas tales como peleas, golpes, palizas o empujones. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la Primaria que en la Secundaria. E Indirectas como pequeños robos, destrozos de pertenencias o provocaciones.
- Verbales: directas, hablamos de insultos a la víctima y/o a su familia, ridiculizarla en público, etc. O de tipo indirecta, como hablar mal de alguien, sembrar rumores o mentiras. En este sentido, cobra especial interés el uso que se le da al teléfono móvil o al correo electrónico desde hace unos años como vías fáciles de propagación de este tipo de maltrato.
- Psicológico o de intimidación, chantaje y amenazas para provocar miedo, obtener algún objeto o dinero u obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere. En este caso, son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentando su sensación de inseguridad y temor.
- Aislamiento y exclusión social: no dejar participar a la víctima, aislarla del grupo o ignorar su presencia.
- Acoso etnoracial, mediante la utilización de motes racistas, xenófobos o frases estereotipadas.

b) Las acciones de maltrato tienen que producirse de forma repetida en el tiempo, durante un periodo largo y de forma recurrente.

c) Las acciones deben darse en situaciones de desigualdad de poder, en las que existe un desequilibrio de fuerzas físicas, sociales y psicológicas. Supone un abuso de poder, en una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.

d) Las acciones suelen estar provocadas por un, o una, escolar apoyado generalmente en un grupo.

e) Las acciones se mantienen en el tiempo debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a las personas agresoras y a las víctimas sin intervenir directamente.

f) Las acciones se vertebran en torno a un triángulo formado por agresor/a, víctima y espectador/a, lógicamente, todas con distinto grado de responsabilidad.

g) Las acciones de intimidación ocurren en cualquier lugar del centro escolar, aunque son menos frecuentes en aquellos momentos y lugares en los que hay adultos presentes. Sin embargo, también pueden producirse fuera del centro educativo.

h) Estas acciones tienen consecuencias negativas para todas las personas implicadas. Las víctimas sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de su autoestima y el autoconcepto; las personas agresoras aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectan a su desarrollo socio-personal y moral y, las personas que observan desarrollan sentimientos de culpabilidad o desensibilización ante el sufrimiento ajeno.

En resumen, lo dicho hasta aquí muestra cómo las definiciones, conceptualizaciones y análisis hechos sobre la violencia y el acoso escolar han sido elaborados desde ópticas distintas y en pocos casos se han construido a partir de las voces de quienes la generan y la sufren: los y las escolares. Estudios como el de Berger (2009) coinciden en ubicar las investigaciones sobre la violencia escolar y de manera particular en lo relacionado con el acoso escolar, *bullying*, desde una perspectiva distinta a la del contexto europeo. Los estudios van más allá del análisis estadístico, según explica Castillo (2011): “dando a conocer el parecer, las comprensiones y percepciones que sobre el acoso escolar tienen quienes intervienen directamente en la problemática; los agresores, las víctimas y los espectadores” (p.424).

Podría decirse, entonces, que se ha dejado de lado un punto esencial en la comprensión del fenómeno: el discurso y las narrativas de las propias personas involucradas en estos actos (Berger y Lisboa, 2009). Se busca, entonces, según Castillo (2011): “conocer y comprender el sentido de las manifestaciones y prácticas del acoso escolar a partir de la voz de quienes la hacen realidad en la escuela y alejarnos de la descripción del fenómeno, (p.424)”.

Dicho lo anterior, cabe esperar que los estudios realizados desde distintas disciplinas: socio-pedagógica, psicopedagógicas, de la salud, etc., se plantean insuficientes para entender de manera más profunda el fenómeno del acoso escolar, puesto que omite el sentido y la percepción que tienen las personas participantes – de una u otra manera - en el mismo.

En este sentido, y así lo expresan Berger y Lisboa (2009):

> [...] dada la importancia de la problemática, se evidencia la necesidad de emprender estudios que permitan pasar de las causas, origen y manifestaciones del acoso escolar a la pregunta por el sentido que los actores le dan al mismo. Este tránsito puede realizarse con el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979). Para el autor, es necesario acudir al conocimiento y comprensión del Macro, el Meso y el Microsistema en los que se concibe el ambiente ecológico como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a lo que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquello que se relacionan con ella directamente. Este complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema* (p.29).

Desde la opción de modelo ecológico expuesto por Bronfenbrenner (1979), a diferencia de los modelos tradicionales ya mencionados, se busca comprender el desarrollo infantil y juvenil, hecho que genera un replanteamiento de la forma en cómo se abordan los estudios sobre la violencia escolar. Este modelo ofrece una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano. La perspectiva es nueva en cuanto a su concepción de la persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se desenvuelve entre ambos.

Por tanto, para comprender la realidad a estudiar, se hace necesario acudir al entorno específico pues la estructura de los entornos de una sociedad puede alterarse notoriamente y producir los cambios correspondientes en lo que respecta a la conducta y el desarrollo (Bronfenbrenner, 1979).

A partir de la aplicación de este modelo ecológico, la atención sobre el acoso escolar se centra más, según Castillo (2011), en: "conocer y comprender la complejidad de la organización que ocurre en la cultura de pares. Dicho de otra forma, se trata de ir más allá de determinar los tipos de violencia y maltrato y los actores que en ella intervienen; o la manera como las conductas de los actores están asociadas a factores de riesgo, (p.425)". Como lo muestran los estudios compilados por Berger (2009), voces investigadoras han buscado comprender los procesos grupales que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la violencia y el abuso. Esta idea ubica la discusión y la problemática en el campo social, en particular, en la función social de la agresividad y del acoso. Algunos estudios sobre el *bullying* muestran cómo las conductas agresivas tienen beneficios asociados a la obtención de reconocimiento y visibilidad social o al establecimiento de jerarquías sociales, hecho que implica que la agresividad y el acoso conlleven a beneficios reales. Dicho de otra manera, refieren cómo la agresividad entre niños y niñas, o entre adolescentes, puede ser un medio en sí misma para alcanzar diferentes logros, un hecho especialmente importante durante esta etapa de desarrollo vital (Berger, 2009).

De otro lado, para Ortega (1997), el modelo sobre las malas relaciones entre los y las escolares también parte del modelo ecológico (Bronfellbrenner, 1979) y de los elementos comprensivos de la psicología sociocultural que tiene su origen en el paradigma vygotskiano (Vygotski, 1934). Por lo tanto, el fenómeno del maltrato entre escolares se entiende como:

> [...] un fenómeno que ocurre dentro de un microsistema de convivencia, el de los iguales que asisten a la misma escuela, que está rodeado de otros sistemas sociales, igualmente interactivos y significativos, que ejercen influencias relevantes en el microsistema que estudiamos. Este, a su vez, aporta determinados efectos sobre el funcionamiento general de la propia escuela como comunidad de convivencia en la que se inscribe (p.148).

Éste, a su vez, se entenderá, como punto de arranque del concepto de comunidad escolar, marco desde el cual interpretar el fenómeno y desde el cual tratar de prevenirlo (Ortega, 1997).

Así, el modelo de análisis comunitario (Ortega 1997), importado de otras áreas de la ciencia social y la salud, resulta útil en la medida que permite abordar la intervención incluyendo las influencias que, sobre un fenómeno tan complejo como el de las malas relaciones, pueden tener los sistemas psicosociales en los que el fenómeno se desarrolla. Desde este modelo, continúa diciendo Ortega (1997), cada escuela se presenta como una comunidad en la que el alumnado coexiste a través de la buena o mala relación entre tres elementos psicosociales básicos:

> [...] el profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos. El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad de la escuela, se constituye como un sistema social diferenciado. Las familias, con las que la escuela establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras para los objetivos educativos de la escuela (p.148).

Con lo cual, la escuela se convierte en una espacio micro-social de convivencia que aporta al escolar la posibilidad de socializarse. Y dentro de estos espacios denominados sistemas psicosociales, derivan normas que han de ser acatadas y respetadas por los y las escolares para educarse y, a veces, simplemente para sobrevivir sin sufrir demasiado daño (Ortega 1997). En definitiva, de la configuración social de la escuela, como ámbito de convivencia, van a desprenderse las claves socializadoras.

En conclusión, desde estas dos perspectivas se busca: en primer lugar la ecológica (Bronfellbrenner, 1979): aportar al conocimiento respecto de la función social que tiene el acoso entre iguales y el papel que ésta desempeña en la cultura de pares, para integrar las apreciaciones de los y las niñas sobre el acoso escolar; y segundo, la dimensión comunitaria (Ortega, 1997) pretende establecer dos planos de análisis: “el plano de los procesos interpersonales, es decir, el que se refiere a la interacción entre los tres subsistemas personales: alumnado, profesorado y relaciones con los padres; y el que se refiere a los procesos de actividad a los que da lugar el desarrollo del currículum, (p.149)”.

1.1.2. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR.

El acoso escolar puede producirse mediante conductas diferentes que merecen ser estudiadas de manera específica porque, a pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad

que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir.

Entre las conductas que las personas acosadoras dirigen a la víctima se pueden distinguir los siguientes tipos de acoso escolar en función del criterio que utilicemos. Ovejero (2013) distingue:

> [...] según el criterio forma del maltrato utilizada, el acoso puede ser *físico o psicológico*, aunque en la mayoría de los casos suelen darse a la vez ambos tipos de maltrato; según el criterio características de las víctimas, el acoso puede ser de *género, homofóbico, racista o hacia compañeros/as con necesidades especiales;* según el criterio lugar donde se produce el maltrato, el acoso puede ser *tradicional,* que se da cuando tiene lugar en el colegio de forma directa o electrónica (*cyberbullying o ciberacoso*) [...] según el criterio de explicitación o visibilidad del fenómeno, el *bullying* puede ser *directo*, con ataques explícitos y visibles a la víctima, e *indirecto* con formas poco visibles de maltrato como puede ser la difamación, la siembra de falsos rumores sobre la víctima o la exclusión social. También se distingue entre *acoso activo y acoso reactivo*, entendiendo por este último el que tiene lugar cuando un menor se siente maltratado y se desahoga, a menudo de forma anónima a través de redes sociales, o acosando a otros, (p.21).

Los estudios muestran que los y las adolescentes que son acosadores, o víctimas, tienen una experiencia social y un bienestar emocional reducido. Asimismo, los y las estudiantes que son víctimas de acoso escolar a menudo experimentan una mala adaptación social y emocional, baja autoestima, y mayores niveles de soledad, ansiedad, depresión e ideas suicidas que aquellos o aquellas que no participan en la intimidación (Fleming 2009). Esta descripción puede ser consecuencia, perfectamente, de sufrir un tipo de acoso psicológico desarrollado a través de las redes sociales: *cyberbullying*.

Maidel (2009) describe el uso de las tecnologías para agredir, maltratar, intimidar o amedrentar a estudiantes por parte de sus compañeros y compañeras, como una forma de alertar sobre los riesgos físicos y psicológicos a los que están expuestas las víctimas. Dos de las características que posicionan al *cyberbullying* con un carácter violento son, en palabras de Cepeda y Caidedo (2012): “la posibilidad del anonimato y el hecho de actuar sobre espacios escolares y extraescolares, (p 4)”. En estudios realizados en Nueva

Zelanda por Marsh (2010) se demuestra que un número significativo de estudiantes es intimidado a través de mensajes de texto, como una forma adicional de intimidación, la cual hace que las víctimas no se sientan seguras fuera de la escuela.

En cuanto a las tasas de prevalencia, Ovejero (2013) señala que todos los estudios realizados hasta el momento han revelado datos preocupantes, aunque mudables, en función de las variables de estudio como: "a) el instrumento utilizado, b) el tipo de acoso; c) la edad y curso escolares; d) el género tanto de los agresores como de las víctimas y e) el país en el que se hace el estudio, (p.21)".

También Garaigordobil y Oñederra (2010), al igual que Ovejero (2013), hablan del acoso escolar como fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos de prevalencia no son homogéneos. Independientemente de que exista mayor o menor presencia del problema del acoso y de sus diferentes formas en los distintos países, los datos no son fácilmente equiparables, teniendo en cuenta la diversidad de instrumentos y métodos utilizados en las investigaciones. Sin embargo, Musri (2012) argumenta que: aparecen una serie de tendencias generales referidas a variables que merecen ser mencionadas, tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes o el lugar en que se producen (p. 39):

1. Por lo que respecta al género, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como, por ejemplo: hablar mal de otro/a o excluirle/a.
2. Por lo que se refiere al curso escolar, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y, por tanto, aumenta la edad. El momento de mayor prevalencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años, disminuyendo a partir de aquí.
3. Las formas más comunes de acoso son, en primer lugar, el de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes…) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar), aunque esta modalidad de maltrato no siempre ha sido indagada en los estudios revisados, ya que el

estudio pionero de Olweus (1993), modelo de la mayoría de estudios posteriores, no la incluía. Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.

4. Con referencia a los lugares donde tienen lugar los episodios de abuso, éstos varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de Educación Escolar Básica el espacio de mayor riesgo es el recreo. En el Nivel Medio se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en las aulas y en los pasillos, en cambios de clase y en aquellos momentos en lo que no hay una presencia directa de personas adultas o, finalmente, en el camino de ida y vuelta a casa.
5. La violencia entre iguales en la escuela se produce en todo el mundo y en todas las clases sociales. El origen socioeconómico apenas tiene incidencia causal. Si puede haber diferencias en los tipos de maltrato, por ejemplo, las clases bajas y los niveles marginales son más propensos a la utilización del maltrato físico. El porcentaje promedio aproximado de victimización grave oscila entre el 3% y el 10%, y el porcentaje de estudiantes que sufren conductas violentas oscilan entre un 20% y un 30%.
6. Gestión del centro escolar: se produce en centros tanto públicos, subvencionados, como privados, por lo que se puede concluir que no existen diferencias de incidencia según la gestión.
7. Comunicación de los hechos: en Educación Escolar Básica se comunica el acoso entre el 30 y el 40% de los casos descendiendo en Educación Media al 5%. Se comunica en primer lugar a los iguales, después a la familia o teléfono de ayuda (cuando existe) y, en último lugar, al profesorado. Generalmente se cuenta más a los iguales ya que, en la edad adolescente, se tiene más confianza con ellos. No se cuenta a las personas adultas ya que los y las adolescentes suelen tener pocas expectativas de que los adultos les puedan ayudar en estos problemas. Es más, piensan incluso que las cosas van a empeorar y se complicarán con la intervención de éstos.

En conclusión, los problemas de acoso escolar, tal y como lo expresa Musri (2012):

> [...] se dan con más frecuencia de lo que parece y están aflorando y haciéndose cada vez más presentes. Socialmente, se aprecia mayor tolerancia y permisividad de conductas violentas (por ejemplo, agresiones verbales). La violencia indirecta y no explícita forma parte del ambiente y llega a ser aceptada como normal, cotidiana, permitida y no prohibida ni penalizada. Los y las adolescentes se acostumbran a vivir en un clima de relación interpersonal de dominio-sumisión (p. 40).

1.2. PROTAGONISTAS Y PERFILES DEL ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR.

1.2.1 LOS PROTAGONISTAS DEL ACOSO Y POSIBLES PERFILES PSICOSOCIALES.

Ovejero (2013) expone que: "lo esencial del acoso escolar son tanto los factores culturales, socio-comunitarios como familiares," (p.25). En efecto, continúa diciendo Teruel (2007):

> [...] el ambiente en el que vive el niño tiene una influencia decisiva en su comportamiento, ya que muchas veces son víctimas de abusos y malos tratos, carecen de afecto y se educan en un entorno familiar problemático, en el que es habitual la falta de atención y control de los padres. Cuando estos niños no se sienten queridos, tratan de suplir esta carencia utilizando la violencia como medio para conseguir algún fin, alcanzar protagonismo o sentirse respetados, (p.47).

Es decir, lo que hace la persona agresora es trasladar sus relaciones interpersonales al ámbito escolar, esto es, sus frustraciones, el clima familiar desfavorable y el modelo de resolución de conflictos que asimiló en el entorno del hogar y que no es otro que la violencia.

En estos términos también se pronuncian Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011):

> [...] por regla general, el agresor, cuenta con una personalidad problemática construida a base de experiencia negativas: familia desestructuradas, problemas de drogas en su entorno más inmediato, desafectos familiares, falta de normas o incluso maltrato psíquico o físico. Todo ello hace que cuando se encuentran fuera de este círculo traten de construir su propio espacio, algo de lo que carecen, no

importándoles a quien se lleven por delante y adoptando para ello los mismos procedimientos de agresividad, dureza y falta de respeto de los que ellos han sido objeto, (p.47).

Por su parte, Olweus (1998) distingue en las situaciones de violencia tres figuras clave: la persona agresora, la víctima y la observadora. Tres entidades que constituyen, al mismo tiempo, los tres diferentes roles posibles desempeñados por los individuos en cada situación.

Olweus (1998) plantea cuatro elementos potencialmente significativos para comprender el problema:

a. Características externas de las personas agresoras y las víctimas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas del lenguaje…).

b. Características psicológicas y conductuales de las personas agresoras y las víctimas (actitud hacia la violencia, agresividad, grado de ansiedad, autoestima…).

c. Historia previa (características socioeconómicas, relación en la familia, desarrollo y características de la casa, vínculo con los padres…).

d. Características del contexto escolar, (tamaño, profesores, clima del grupo), (p. 133).

En todo caso, los rasgos definitorios de los y las protagonistas en los diferentes roles desempeñados que, en contra de lo que suele creerse, no son sólo, para Ovejero (2013), la persona agresora y la víctima, sino que son, al menos, cuatro tipos. Olweus (1998) establecía tan sólo tres:

1. *El maltratador escolar*: los rasgos que lo o la definen son numerosos y podrían ser vistos como un perfil:

Esta figura se asocia fundamentalmente al varón (Olweus, 1998). No obstante, son cada vez más los casos en los que se ven involucradas las chicas como autoras de situaciones de acoso psicológico bajo intimidaciones sutiles y menos evidentes (Musri, 2012).

El perfil de la persona agresora se manifiesta, según expresa Musri (2012), como:

> [...] un temperamento agresivo e impulsivo, deficiente en sus habilidades para comunicar y negociar sus deseos. Escasa empatía, poca capacidad para ponerse en el lugar del otro, escaso control de la ira, impulsivos, autosuficientes y con altos niveles de autoestima. Conforma una personalidad problemática propiciada por un conjunto de experiencias previas de abandono e inestabilidad emocional, (p.38).

En su aspecto externo, tienen mayor fortaleza física con respecto a sus compañeros o compañeras en general y, en participar, con las víctimas. Muestran una carga excesivamente agresiva en sus interacciones sociales. Suelen estar en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso, siendo su integración escolar menor (Cerezo, 1997). Asimismo, son menos populares y están menos adaptados que las víctimas. Su relación con su padre o su madre es deficiente, sus progenitores, además y por lo general, manifiestan un interés escaso por el funcionamiento del centro y el quehacer de sus hijos/as en el mismo. Suelen ser producto del abandono, la crueldad y el abuso familiar, un hecho que paradójicamente los convierte en verdugos y víctimas a la vez. Por lo demás, les resulta difícil entender los sentimientos del otro, principalmente porque consideran que sus propios sentimientos son ignorados y agredidos cotidianamente (Ortega y Córdoba, 2006). Para él o la adolescente que practica el *bullying*, la violencia es solo un instrumento de intimidación. No considera que su actuación sea incorrecta y, por lo tanto, no se auto-condena.

Se reconocen tres perfiles en el agresor (Olweus, 1998):

1. Activo y directo, que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima.
2. Social-indirecto, no tiene contacto directo con la víctima, siendo sus seguidores/as los que perpetran las acciones de violencia y persecución.
3. Pasivos, participan en la planificación de la agresión, aunque no actúan en la misma, (p. 138).

Las personas agresoras rara vez son parte del alumnado académicamente brillante, aunque esto constituye un hecho que no parece importar demasiado al grupo de iguales (Ortega, 1998). Y, a pesar de ello, suelen gozar de un buen prestigio social entre sus compañeros

y compañeras, principalmente, porque suelen poseer habilidades sociales. Y es que, de alguna manera, parecen haber aprendido las claves para hacer daño, para evitar el castigo e, incluso, para ser descubiertas. Por si fuera poco, suelen tener una explicación más o menos acertada, a su entender, para justificar su maltrato hacia el otro. Llevan la situación de forma virtuosa, es decir, utilizando mecanismos de escape en los que asegura que "nunca ha sido él" o donde es capaz de demostrar que "otro empezó primero y que él no tuvo más remedio que intervenir" (Ortega y Córdoba, 2006). A veces, el argumento que se explicita es "él se lo ha buscado" (Musri, 2012).

2. *La víctima.*

Hay que apuntar que, en el caso de las víctimas y en consonancia con lo que opina Ovejero (2013), no es del todo certero hablar de un perfil determinado. El autor los justifica por dos razones:

1. Porque tales rasgos siempre han sido observados después de que la víctima haya sufrido violencia por parte de sus compañeros y/o compañeras, con lo cual esos rasgos son más consecuencia del *bullying* que su causa; y
2. El hecho de que un niño, o niña, sea tímido, por ejemplo, o que saque buenas notas no puede ser visto como "perfil de personalidad" y posible objetivo de las burlas y mofas de compañeros/as (p. 26).

Apunta el autor, que: "si acaso es en estas donde se encuentra la causa psicopatológica de atacar a personas que tienen características, que en el caso del acoso escolar suelen ser las siguientes" (p. 26):

La personalidad: las víctimas suelen ser débiles, inseguras, ansiosas, sensibles, tranquilas y tímidas con bajos niveles de autoestima. La opinión que llegan a tener de sí mismas y de su situación suele ser negativa. Pasan más tiempo en casa, no desean salir ni divertirse. Sobreprotección por algunos miembros de la familia, lo que las lleva a dificultades en el aprendizaje de tomar decisiones.

Aspecto físico: menos fuertes y no son agresivas ni violentas. Muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. A veces rasgos como ser gordas, bajitas, usar gafas, el color de la piel o dificultades del habla (tartamudez), constituyen signos visibles que la persona agresora puede elegir para atacarla. Las víctimas, son sujetos rechazados con

dificultades para establecer una relación de amistad y, además, son personas poco populares.

Musri (2012) plantea dos prototipos:

> 1. La víctima activa que presenta los rasgos anteriores pero combinados con un modelo de ansiedad y reacción agresiva, desafiante, lo que es utilizado por la persona agresora para excusar su propia conducta.
>
> 2. La víctima pasiva es la más común. Son sujetos inseguros que sufren en silencio el ataque de la persona agresora (p. 35).

En cuanto a los grupos de víctimas se pueden distinguir cuatro:

> 1. Aquellos y aquellas que son víctimas de burlas y que están perfectamente integrados en el sistema educativo. Lo que conlleva la envidia y celos entre sus compañeros y compañeras. Son sensibles y, la mayoría de las veces, son parte del alumnado con habilidades sociales lo que les facilita ocultar sus méritos académicos y aliarse con sus agresores/as. Por lo tanto, consiguen evitar ser objeto de maltrato, con todo, es una habilidad social que no necesariamente acompaña a los y las que tienen buenas habilidades cognitivas.
>
> 2. La víctima es un alumno o alumna que carece de experiencias previas de confrontación agresiva. Suelen ser sujetos sobreprotegidos, educados en un ambiente familiar tolerante y responsable y que presentan graves dificultades ante los retos de prepotencia y abuso. Se refugian en un grupo muy reducido de amigos.
>
> 3. Estudiantes con alguna deficiencia física o psíquica, con dificultades de desarrollo, trastornos de aprendizaje, etc., o con una característica especial como usar gafas, tener una nariz grande, ser obesos u obesas o, lo contrario, muy delgados/as. Esto corrobora una vez más que el problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no sólo de conflicto (Musri, 2012).
>
> 4. Por último, las víctimas que pertenecen a minorías étnicas, raciales y culturales que pueden ser fácilmente acosadas, apareciendo conductas de racismo y xenofobia.

En suma, como apuntaban Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011):

> [...] normalmente se trata de escolares bien integrados en el centro y con los adultos. Suelen destacar en el aula realizando bien las tareas despertando sentimientos de celos y envidia entres sus compañeros. No gozan de demasiada popularidad en el grupo debido a su personalidad insegura y sensible y, con frecuencia, son hijos sobreprotegidos que nunca se han enfrentado a situaciones de confrontación y violencia. Se han criado en un clima de tolerancia y respeto que les dificulta el contacto con situaciones en las que estas cualidades no estén presentes e incluso se violen, no teniendo pautas aprendidas para responder en esos casos. Buscan entorno seguros para ellos por lo que raramente se rodearon de grandes pandillas prefiriendo contar con algún que otro amigo íntimo, (p.51).

3. Los espectadores o testigos indiferentes.

Generalmente, el alumnado conoce la existencia de problemas de malos tratos entre sus compañeros y compañeras. Conocen quiénes son las personas que intimidan y quiénes son las víctimas, dónde ocurre el acoso y hasta dónde suele llegar. Estos actos a veces son conocidos por un número importante de observadores, si bien es verdad que hay un grupo de estudiantes que desconoce estos hechos.

Es un grupo bastante heterogéneo dentro del que se pueden considerar tres formas de implicación:

1. Antisociales: no actúan directamente, pero refuerzan de alguna manera la conducta de la persona que acosa, por ejemplo, sonriendo o con gestos cómplices. Parece que, ante estos episodios, se produce un contagio social de la persona agresora que inhibe las conductas de ayuda y llega a fomentar la participación de los y las observadoras. A veces el abuso se hace en pandilla o grupo; son varias las personas que molestan y es difícil salirse de este grupo.

2. Personas espectadoras propiamente dichas: observan y no hacen nada; permanecen “neutrales” y pueden sentirse indiferentes con la situación, no dándole importancia en absoluto, con lo que toleran y se acostumbran a estas situaciones injustas. A veces se muestran nerviosas e incómodas, pero no hacen nada y existe el peligro de que, a la larga, pueden convertirse en cómplices. Hay distintas razones por las que no actúan, siendo las principales: no quieren meterse en problemas, no

se atreven a afrontar a la persona acosadora, impotencia frente a la situación, miedo a ser intimidados, cobardía, concepto de lealtad y fidelidad mal entendido, etc.

3. Pro-sociales: ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar a la persona agresora, verbal o gestualmente. Son personas que se sienten afectadas y, a veces, asustadas por lo que suelen pedir ayuda y/o comunicárselo a los adultos.

Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000), los y las estudiantes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. Es decir, se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación intimidatoria en el desarrollo del maltrato entre iguales. Esta falta de apoyo del alumnado hacia las víctimas se ha interpretado por Olweus (1998) como el resultado de la influencia que los y las agresoras ejercen sobre los demás. Es el miedo a ser incluido en el grupo de la víctima - y a convertirse en otro sujeto más de agresiones - lo que impide ayudar y hacer algo más. Además, si la víctima acumula insultos y ataques continuados se termina percibiendo a ésta como una persona que se merece, incluso, lo que le ocurre y con poco valor. Esto hace, además, que disminuya el sentimiento de culpabilidad de las personas observadoras.

Ante las actuaciones exitosas de la persona agresora, los y las espectadoras pueden entender, según Musri (2012):

> [...] "que todo vale", incluso actuando de forma agresiva. Es decir, al observar que desde el modelo agresivo se logran los objetivos mediante la fuerza y la intimidación, éstos imitan dichos comportamientos para obtener determinadas recompensas. En el caso del acoso escolar, la recompensa está en el sentimiento de poder y superioridad hacia la víctima, (p.37).

El alumno, o alumna, que es obligado a callar e ignorar la violencia de un tercero sobre otro está instado a asumir un cierto grado de culpabilidad que tiene consecuencias para todos y todas. Para la persona agresora, porque recibe una especie de consentimiento que se interpreta como aprobación; para la víctima porque puede sentir no sólo la crueldad de la persona agresora sino también la de sus compañeros y compañeras que optan por la vía del silencio y la de la persona espectadora porque se siente cómplice al dificultar la intervención del profesorado y/o la familia (Ortega y Córdoba, 2006). Por tanto, si los adultos que están alrededor no actúan de forma categórica contra la persona agresora,

quedan aumentadas las probabilidades de aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte (Musri, 2012).

4. *Los colaboradores.*

Se trata de alumnos, más que de alumnas, que colaboran con "el matón" de la clase ayudándolo a alcanzar sus fines de acosar a la víctima. Los colaboradores suelen ser muy cobardes, por lo que se ponen siempre de parte del más fuerte, no conformándose con no defender a la víctima de los ataques injustos a que está siendo sometida, sino que incluso colaboran con la persona agresora, le ríen las gracias e, incluso, atacan, también ellos, a la víctima, como forma de ganarse la simpatía del agresor/a o, al menos, como forma de preservarse de sus ataques. Se trata de un tipo de personalidad que abunda mucho en la sociedad de hoy día y la escuela lo refleja a la perfección. Son miedosos, cobardes, egoístas e interesados y siempre anteponen su interés personal más inmediato por encima de todo.

1.2.2. EFECTOS DEL ACOSO ESCOLAR.

Los efectos del acoso escolar son muchos, muy graves y afectan, sobre todo, a las víctimas, pero también a los demás protagonistas de este fenómeno e incluso a la sociedad en su conjunto. Es decir, el *bullying* tiene un alcance no sólo particular, hacia la víctima, sino también más global pues deteriora peligrosamente el clima y la convivencia de toda la comunidad escolar. Con todo, evidentemente, la víctima es la más afectada. Como señalan Kowalski, Limber y Agatston (2010), los estudios realizados durante la última década confirman que el acoso escolar puede afectar seriamente a la salud mental y física de las y los menores afectados, así como a su rendimiento académico, llegando a producirse incluso fracaso escolar.

En resumidas cuentas, los principales efectos del acoso escolar sobre las víctimas, a propuesta de Ovejero (2013, p.30), se recogen en el siguiente cuadro. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Efectos del acoso escolar sobre las víctimas

Físicos	Psicológicos	Escolares	Sociales
Dolores de estómago, problemas de sueños, cansancio, pérdida del apetito.	Miedo, angustia, reducción de la autoestima, incremento del estrés y miedo a ir al colegio, síntomas depresivos llegando a veces a una clara depresión e incluso a veces al suicidio.	Autoimagen académica empeorada, su motivación baja, desarrollan fobia a la escuela, absentismo escolar aumenta, con lo que aumenta de esta manera también la probabilidad de fracaso escolar.	Aislamiento, ostracismo e incluso rechazo social, y conocidos son los efectos dramáticos de estos fenómenos.

Para la persona agresora, estas acciones también conllevan una serie de consecuencias ya que aprenden a conseguir sus objetivos de manera violenta y se instalan en una situación pre-delictiva. Entiende que obtiene reconocimiento social y esto en un futuro les puede llevar a ejercer la sumisión y la dominación en la convivencia doméstica.

Los y las espectadoras, igualmente, tampoco quedan inmunes tras los hechos pues refuerzan posturas egoístas e individualistas. Llegan a valorar como importante tales conductas agresivas y les produce insensibilización ante el sufrimiento del otro.

En el cuadro 3 se recogen los efectos del acoso escolar sobre las personas implicadas en el proceso: víctima, agresora y espectadoras.

Cuadro 2. Consecuencias del acoso escolar para las víctimas, los agresores y los espectadores.

Víctimas	Agresoras	Espectadoras
Bajo rendimiento académico y fracaso escolar, rechazo a la escuela (suelen cambiar de colegio), sentimientos de inseguridad, soledad, infelicidad Introversión, timidez, aislamiento social, baja popularidad y a veces impopularidad, baja autoestima, carencia de asertividad, baja inteligencia emocional, sentimientos de culpabilidad, alteraciones de la conducta y conductas de evitación, diversas somatizaciones y dolores físicos Insomnio, enuresis, síndrome de estrés postraumático: (flashbacks, ansiedad, terror y pánico), depresión, alteraciones del estado de ánimo, como la tristeza e ideación de suicidio En casos más extremos el suicidio, persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.	Bajo rendimiento académico y fracaso escolar, rechazo a la escuela, muchas conductas antisociales, dificultades para el cumplimiento de normas, relaciones sociales negativas, nula capacidad de autocrítica, falta de empatía, falta de sentimiento de culpabilidad, crueldad e insensibilidad, ira e impulsividad, baja responsabilidad, consumo de alcohol y drogas.	Miedo, sumisión, pérdida de empatía, desensibilización ante el dolor del prójimo, insolidaridad, interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos, sentimientos de culpabilidad persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Fuente: Garaigordobil y Oñederrra (2010)

Por último, el acoso escolar también puede tener consecuencias graves para la escuela y la sociedad en su conjunto, así lo expresa Ovejero (2013):

> [...] A través de la violencia escolar la escuela se convierte en un instrumento esencial para incrementar la violencia en la sociedad, pues, sino se toman las adecuadas medidas *anti-bullying,* (prevención), los acosadores, animados y apoyados por el grupo de afines (cómplices) e incluso por el resto de la clase (indiferentes), aprenden a no tener empatía por el dolor de los demás, lo que termina convirtiéndolos en personas antisociales de los que más tarde se nutrirán las bandas criminales juveniles. Además, con gran probabilidad los acosadores escolares de hoy podrán ser los acosadores laborales del mañana, con lo que la violencia en la sociedad se multiplica si no se toman medidas tempranas imprescindibles para atajar este problema (p. 31).

1.2.3. FACTORES QUE EXPLICAN EL ACOSO ESCOLAR: EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL.

El acoso escolar entre iguales es un fenómeno que tiene múltiples y diferentes causas, de tal forma que para entenderlo hay que acudir a un contexto global, es decir, contar con los numerosos factores que lo determinan o lo que se denomina como "modelo ecológico" (Bronfonbrenner, 1979; Ortega, 1997, Barboza, Schiamberg, Oehenke, Korzeniewski, Post y Heraux, 2009) de tal manera que la conducta violenta será el resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de las personas agresoras y las víctimas. En éste caso Ovejero (2013) hace referencia a seis:

A. *Contexto cultural:*

Los valores culturales de hoy en día imperan en nuestra sociedad y tienen mucho que ver con la triunfante y hegemónica globalización ultra-liberal - cada vez más individualista - que mantiene como bandera la competitividad a todos los niveles y, por tanto, la idea de beneficio personal será lo único válido. No es raro, entonces, que muchos niños - y cada vez más niñas-, pretendan demostrar que están por encima de otros reforzando su superioridad con actos violentos (Bringas, Ovejero, Herrero y Rodríguez, 2008).

Así, autores como Bergeron y Schneider (2005) encontraron que las tasas de violencia estaban relacionadas de forma directa con las dimensiones del individualismo y de forma inversa con los valores colectivistas y, en la misma línea, Brighi y Genta (2010) proponen la hipótesis de que la conducta del acoso escolar proactivo podría estar asociada a una orientación moral individualista e instrumental. Además, estos autores señalan que en las personas agresoras existe una orientación hacia el dominio por el éxito y el reconocimiento personal, intentar progresar a costa de lo que sea por medio de la autoafirmación sin pararse en respetar normas o deseos de los otros y las otras.

Por tanto, se hace necesario incluir una visión más global del fenómeno donde se integre la cultura y sus múltiples dimensiones, lo que contribuirá a mejorar los métodos de evaluación e intervención ante la conducta de sujetos agresivos.

B) Contexto socio-comunitario:

La integración comunitaria parece potenciar el ajuste social, la satisfacción con la vida y la autoestima y, de este modo, la probabilidad de ser victimizado/a en la escuela parece disminuir (Ovejero, 2013, p. 34). Dentro de la comunidad se crean relaciones sociales que se mantienen, o no, y que contribuyen a configurar el capital social que nos avala junto con la incorporación de las habilidades sociales y otros recursos que nos pueden ser útiles, en pro de la convivencia pacífica, en otros contextos como, por ejemplo, el escolar.

C) Contexto familiar:

La familia es el principal instrumento socializador. Por ello, es en ella donde, ya antes de ser escolarizados, niños y niñas aprenden modelos de convivencia, modelos que tratarán de reproducir en el contexto escolar. Y, desgraciadamente, son muchos los niños y las niñas que se han educado en un ambiente hostil y, por tanto, tienen mayor probabilidad de implicarse en casos de violencia escolar entre iguales.

Sin embargo, la influencia de la familia sobre las conductas violentas de sus hijos e hijas depende también de su situación socioeconómica, como encontraron Hawkins, Herrenkoh, Farrington, Brewer, Catalono, Harachi y Cothern (2000), al constatar que la pobreza de la familia es uno de los factores que mejor explica los primeros problemas a los que tienen que enfrentarse los niños y niñas de seis a once años (Ovejero, 2013, p.33).

Por tanto, la percepción de un clima familiar favorable conllevará una adopción de normas y habilidades sociales que favorecerán la convivencia escolar y la menor predisposición a conductas violentas; mientras que si el clima es totalmente desfavorecedor, negativo, con problemas de comunicación y con fuertes conflictos, es un claro factor de riesgo en cuanto a la victimización escolar.

D) Contexto escolar:

Los centros educativos tienen una gran influencia en la construcción o deconstrucción de la violencia (Debarbieux y Blaya, 2010, p. 359). El vínculo entre victimización y clima escolar es uno de los temas más estudiados. Hay que tener en cuenta que la influencia de factores sociológicos, sobre todo la pobreza, disminuye con la edad, siendo sustituida por la de otros factores como la influencia de los compañeros y compañeras, y de las relaciones sociales entre iguales.

De otro lado, el número de casos de acoso escolar también varía en función del tamaño del centro influyendo también el contexto socioeconómico del centro.

También la sensibilización del centro respecto al fenómeno influye en el volumen de tasas de acoso escolar, sobre todo si se aplican programas de prevención anti-acoso.

Por último, existe una clara relación entre cómo perciba el alumnado el clima escolar y la probabilidad de que se implique en actos de violencia escolar, bien como agresores, bien como víctimas e incluso tal percepción facilita el que las víctimas hagan pública su situación con lo que podrán enfrentarse mejor a ella.

E) Contexto grupal y psicosocial:

En contra de lo que comúnmente se cree, el *bullying* no es un fenómeno de violencia entre dos escolares, sino que se trata de un hecho grupal, incluso colectivo, *mobbing* (Oñate y Piñuel, 2007), en el que, de una u otra manera, intervienen todos los miembros de la clase e incluso, a veces, hasta el propio profesor/a (Ovejero, 2013). Se está, entonces, ante un fenómeno grupal, de forma que es la propia estructura del "grupo-aula" (Ovejero, 2013), lo que lo hace posible. Es más, el acoso escolar, a menudo, es grupal: es el grupo el que conjuntamente acosa, de forma que el miembro del grupo que no participe en el acoso es rechazado por sus compañeros y compañeras. Y, por supuesto, nadie quiere ser rechazado. No obstante, la probabilidad de que se produzca el maltrato escolar aumenta

mucho si, ya de entrada, la persona agresora es agresiva y si el grupo valora la violencia. De hecho, la motivación para maltratar a otros en parte se deriva del deseo de la persona agresora de obtener una alta consideración dentro del grupo (Salmivalli y Peets, 2008). En un estudio longitudinal, Juvonen y Galvan (2008) encontraron que intimidar a algún compañero o compañera contribuía a afianzar el prestigio de la persona agresor. Es más, incluso hay quien llega, y así lo recoge Ovejero (2013, p.35): "a utilizar formas crueles de violencia como vía para apropiarse de una identidad muy concreta".

Algunos autores, entre ellos Rodkin y Farmer (2000) consideran que la conducta antisocial puede resultar atractiva; pues con el *bullying*, para Ovejero (2013), pasa igual. Y esto es así sobre todo en la adolescencia, probablemente porque, tal vez, en esa época de la vida, la conducta antisocial y agresiva se avista como un desafío a las normas y los valores de los adultos (Moffit, 1993).

En suma, se está ante un fenómeno grupal, dado que el estatus social sólo puede entenderse en el seno del grupo y de sus valores, así como en relación con los demás miembros de este. Y por ello no debería resultar extraño que la mayoría de los niños y las niñas, incluso aunque estén en contra de que se maltrate a un compañero o compañera, no intervengan a favor de este/a de ninguna manera. En este sentido, Juvonen y Galvan (2008, p.68) han sugerido que al menos hay dos motivos por los que los niños y las niñas evitan tomar partido a favor de la víctima:

1. Desean mejorar su propio estatus social pareciéndose más a la persona que tiene el poder, esto es, la persona agresora y distanciándose de la víctima con bajo estatus;

2. La autoprotección. Al ponerse de parte de la persona agresora o, al menos, al parecer que acepta su conducta, el niño o la niña cree reducir su propio riesgo de convertirse en la siguiente víctima.

F) Contexto individual o factores personales:

Este puede ser uno de los factores menos determinantes de todos los que se han comentado. Aunque con ello no se quiere decir que los factores personales como la necesidad de control, la personalidad violenta o la sumisión al grupo no cuenten. Estos factores no son sino la consecuencia de los factores desarrollados en este trabajo, sobre todo los sociales y culturales, puesto que son construidos socialmente (Ovejero, 2013).

Los niñas y niños violentos, para Ovejero (2013), son: “un mero reflejo de los contextos en que se han socializado, lo que no significa, que no tengan ninguna responsabilidad por su conducta, responsabilidad que será mayor a medida que los niños crecen, (p.36)”.

Hay que insistir que los factores personales derivan, sobre todo, de cuatro necesidades psicosociales (Ovejero, 2010, p.70):

- La pertenencia,
- La identidad positiva,
- La autoestima,
- Y la de reconocimiento.

De tal forma, que si estas necesidades no son satisfechas en la escuela, hacia los alumnos y las alumnas, correrán el riesgo de ser excluidos o rechazados y por ende, mayor posibilidad de implicarse en conductas violentas. De ahí que las medidas y estrategias de prevención e intervención sean fundamentales teniendo en cuenta en su diseño todas las causas y factores que desarrollan una conducta violenta que pueda derivar en acoso escolar.

Así pues, se sostiene que el *bullying* parece estar vinculado con la construcción de una identidad social derivada de la aceptación por parte del grupo de pertenencia (Carroll, Green, Houghton y Word, 2003; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008).

Todo lo dicho, quizás, ayude a entender el que exista una clara relación entre conducta agresiva y autoconcepto (Torregrosa, Inglés y García-Fernández, 2011), o que las víctimas del *bullying* suelan tener bajos niveles de competencia social, así como una baja autoestima (Cassidy, 2009). Todo ello sin olvidar variables familiares, aunque también pueda funcionar como generador de resiliencia, tal y como expresa Ovejero (2013): “habiéndose encontrado, por ejemplo, que, en países pobres, cuando existe un sentimiento de pertenencia conjunto del centro escolar y del barrio, se forma un contexto virtuoso y eficaz en la prevención de la violencia” (p. 37).

1.3. SITUACIÓN DEL ACOSO EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Las agresiones y la violencia en los centros educativos representan un problema en muchos países del mundo desde hace décadas (Rigby y Slee, 1991; Olweus, 1991). De ahí, que en la actualidad hablar de conflictividad escolar – en sus diversas manifestaciones tales como el acoso, la violencia, el maltrato, el *bullying* o el *mobbing* -, no sea algo extraño ya que cada día son más visibles, y se es más consciente, de situaciones violentas en el seno de los centros educativos.

Estudios pioneros sobre acoso escolar es, por ejemplo, el "Estudio Cisneros VII sobre "Violencia y Acoso escolar en la Comunidad de Madrid" desarrollado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI) 2005, que realizó el primer estudio monográfico sobre violencia escolar y acoso a alumnos y alumnas de 2º de Primaria hasta 2º de bachillerato. De entre sus resultados se pueden destacar que el 39% del alumnado de 2º de Primaria y bachillerato estaba expuesto permanentemente a violencia dentro del entorno escolar. Que el 24% se encontraba en una situación técnica de *bullying*, acoso o *mobbing* escolar. También se consideró la oscilación del acoso en cuanto al sexo y la edad cambiando el tipo de acoso y disminuyendo el índice de caso a medida que aumenta la edad. En cuanto al análisis comparativo por sexos el 26,8% del total era para los niños mientras que el 21,1% lo fue para las niñas, siendo éstas menos acosadas en casi todos los segmentos de edad (salvo en 3º, 4º y 6º de primaria y 1º de la ESO). Las conductas más frecuentes de acoso eran las que hacían referencia a "motes" con un 14,16%, "reírse de él o ella cuando se equivoca" con un 8,86%, "no hablarle" con un 8,54% e "insultarle" con un 8,07%. Entre las conductas de acoso por sexo, las más practicadas contra los varones fueron: apodar con motes, pegar collejas o patadas, burlarse, amenazas, gestos intimidatorios, esperarle a la salida del colegio, pegarle. Entre las conductas más frecuentes de acoso a las niñas estaban: meterse con ella, ignorarla, hacer de ella que caiga mal a otras chicas, prohibir a otros que jueguen con ella, impedir que ella juegue con otros, enviar mensajes para amenazarla y odiarla sin razón. Por tanto, según observaron Oñate y Piñuel, (2007) en este estudio:

> [...] el perfil de violencia y acoso que sufrían los niños varones era más físico y menos verbal, predominando un patrón de intimidación y violencia física directa, mientras que el acoso que sufrían las niñas se centraba en el hostigamiento verbal

> y en la exclusión y el bloqueo social con conductas que buscaban reducir y aislar socialmente a la niña, rompiendo sus redes de apoyo grupal mediante el "envenenamiento" y el bloqueo de sus relaciones son su grupo de referencia, (p.31).

En la Evaluación Internacional de Alumnos, (Informe PISA, 2015), sobre el Bienestar de los y las estudiantes, en cuyo informe español, realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MEC, se recogen los resultados del 2015 sobre el acoso entre iguales (*Bullying*) se nombra el acoso entre iguales como uno de los problemas educativos con las consecuencias más graves, tanto para la persona que acosa como para las víctimas. De modo que los responsables educativos, y la sociedad en general, están cada vez más preocupados. Los y las adolescentes que se ven envueltos en situaciones de acoso, según PISA (2015), como acosadores o víctimas:

> [...] tienen más posibilidades de saltarse clases, abandonar la educación prematuramente y tener peores resultados académicos que aquellos compañeros que no tienen relaciones conflictivas con sus iguales. Además, los adolescentes que acosan o son acosados son más propensos a mostrar síntomas de depresión y ansiedad, tener un bajo concepto de ellos mismos, sentirse solos, cambiar sus hábitos alimenticios y perder interés en las actividades (p.32).

El acoso puede ser de distintos tipos, tal y como lo clasifica PISA (2015, p.32):

- El acoso físico (golpear, pegar puñetazos o patadas).
- Verbal (insultar o reírse de alguien) son formas directas de abuso.
- El acoso relacional se refiere al fenómeno de exclusión social, por el que los chicos son ignorados, excluidos de juegos y grupos, rechazados por sus iguales o son víctimas de las críticas u otras formas de humillación públicas.
- Además, se debe añadir otra forma de agresión que se realiza a través de los dispositivos electrónicos, el denominado ciberacoso.

Las tasas de prevalencia del acoso entre iguales varían de forma significativa de unos países a otros. Sin embargo, en todos los países tiene efectos perjudiciales para los y las estudiantes, sus familias y el conjunto global de la comunidad escolar. En PISA 2015 se mide la incidencia del acoso desde la perspectiva de la víctima. En el siguiente cuadro

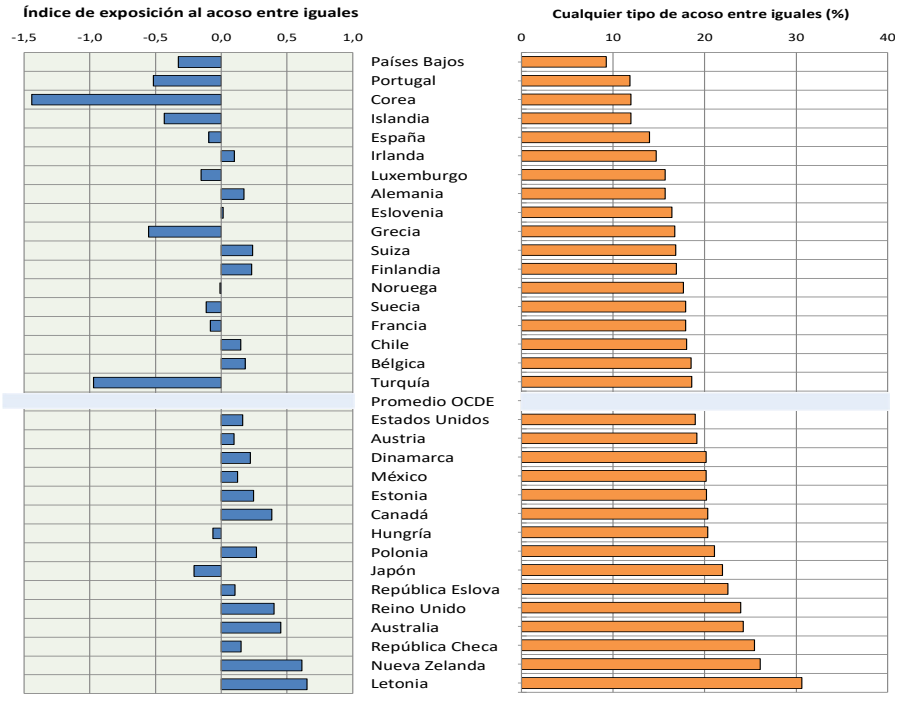
aparecen las seis cuestiones sobre acoso que se incluyeron en PISA 2015 y el tipo de acoso que intentan medir, (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Medida del acoso entre iguales desde la perspectiva de la víctima.

Acción	Tipo de Acoso
Otros alumnos me han excluido a propósito	Relacional
Otros alumnos se han reído de mí	Verbal
Otros alumnos me han amenazado	Verbal/físico
Otros alumnos me han quitado o han roto mis cosas	Físico/material
Otros alumnos me han golpeado o empujado	Físico
Otros alumnos han difundido rumores horribles sobre mí	Verbal/Relacional

Fuente: PISA 2015. Informe español.

Otro de los datos interesantes que muestra el informe PISA (2015) es el que hace referencia al índice de exposición al acoso, que se muestra en el siguiente cuadro, y que resume las opiniones de los alumnos y las alumnas en relación con estas mismas seis preguntas, eligiendo entre: nunca o casi nunca, varias veces al año, varias veces al mes y una o más veces a la semana, (Ver figura 1).



Fuente: PISA 2015. Informe español.

Figura 1. Índice de exposición de los alumnos y las alumnas al acoso entre iguales (*bullying*) y proporción de estudiantes sometidos a cualquier tipo de acoso entre iguales (*bullying*).

Como puede observarse, Letonia (0,65) y Nueva Zelanda (0,61) son los países de la OCDE en los que los alumnos y las alumnas afirman ser más víctimas de acoso en PISA 2015. En el lado opuesto, el índice es muy bajo en Corea del Sur (-1,44) y Turquía (-0,97), además de otros países que presentan valores negativos en el índice de exposición al acoso entre iguales, entre los que también se encuentra España (-0,09).

En España, alrededor de un 14% del estudiantado afirma haber sufrido algún tipo de acoso en el entorno escolar, por debajo del promedio de países OCDE (18,7%). Letonia (30,6%), Nueva Zelanda (26,1%) y la República Checa (25,4%) presentan las proporciones más altas de estudiantes que declaran haber padecido algún tipo de acoso entre iguales en sus centros escolares. Las proporciones más bajas se dan en Países Bajos (9,3%), Portugal (11,8%), Corea (11,8%) e Islandia (11,8%).

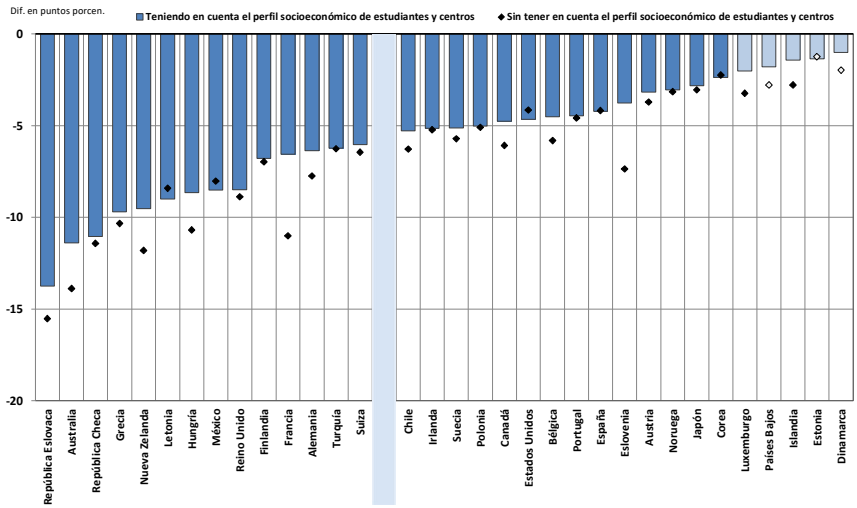
Como se ha comentado con anterioridad, ser víctima de acoso puede afectar negativamente al rendimiento académico dado que, tal y como se recoge en PISA (2015): "las consecuencias emocionales, conductuales y psicológicas de ser acosado influyen en la capacidad de los estudiantes para centrarse en sus tareas académicas" (p.35).

Por ello, tanto el profesorado, como la familia y el personal de los centros han de promover relaciones saludables entre el alumnado. Un buen clima de convivencia y diálogo entre las personas adultas es esencial para conseguir que las interacciones sociales que se producen entre los y las estudiantes, dentro del contexto escolar, sean fluidas y satisfactorias.

Está claro que, y así se manifiesta en el informe PISA (2015), que:

> [...] los jóvenes que tienen abiertas más vías de comunicación con sus profesores y padres tienen menos posibilidades de ser acosados por sus iguales. E incluso si son acosados, tienen menos posibilidades de desarrollar problemas psicológicos como consecuencia de este acoso. Los educadores pueden reducir el riesgo de agresión y victimización creando un clima de apoyo y empatía tanto dentro como fuera de la clase. Tener una buena estructura de disciplina en el centro y un buen apoyo de los adultos son dos componentes clave de un clima escolar positivo para atajar el acoso entre iguales (p.36).

Uno de los factores comunes que se relaciona con una incidencia menor del acoso entre iguales y la victimización es la disciplina en clase y en el centro. Cuando el alumnado trabaja en un entorno estructurado y con orden, se siente más seguro, se involucra más en las tareas escolares y se ve envuelto en menos comportamientos de riesgo. En el siguiente cuadro se muestra que en la media de los países OCDE, la proporción de alumnado frecuentemente acosado por sus iguales es 6,5 puntos porcentuales mayor en los centros que tienen un clima de disciplina negativo que en aquellos centros en los que el clima de disciplina es bueno (Ver figura 2).



Fuente: Fuente: PISA 2015. Informe español.

Figura 2. Exposición al acoso entre iguales y disciplina en el centro.

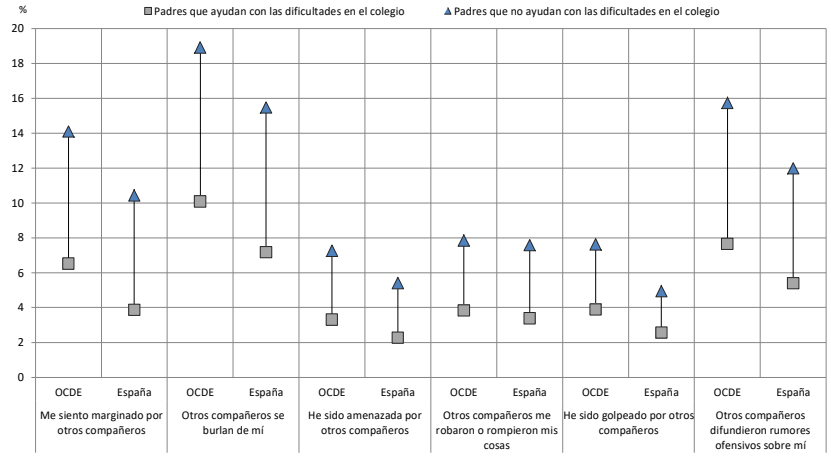
En los centros educativos españoles, la relación entre el clima de disciplina y el acoso entre iguales es significativa, aunque es menos acusada que en el promedio OCDE. Si en el conjunto de países de la OCDE el 8,9% de los alumnos y las alumnas reconocen sufrir acoso, en España, y así lo expone Bergós (2017): "el porcentaje cae hasta un 6%, (p.10)".

Según Bergós (2017):

> [...] el estudio contempla un "bajo" porcentaje (2.9%) de los alumnos españoles que aseguran que sus compañeros les pegan o empujan varas veces al mes, frente al 4,03% de la OCDE. Además, el 8% reconoce ser motivo de burla por parte de otros compañeros, mientras que en el resto de los países la media es del 10,9% (p.10).

Al igual que el personal de los centros educativos, los padres y las madres también desempeñan un papel muy importante en la reducción del impacto negativo del acoso entre iguales en los centros educativos. En PISA 2015 se preguntó a los alumnos y a las alumnas sobre el grado de apoyo emocional que recibían de sus padres y sus madres. De media, en los países de la OCDE, el 91% del alumnado afirmó que sus progenitores les ayudan cuando se encuentran con dificultades. En este contexto, es menos probable que el estudiantado con desventajas socioeconómicas informe que en su casa se le ayude en esas situaciones problemáticas, posiblemente porque existen apuros económicos que hacen que sus progenitores no dispongan del tiempo y de la capacidad emocional y psicológica para ofrecerles el apoyo que sus hijos e hijas necesitan (PISA, 2015, p.37).

En el siguiente cuadro se muestra que, en el promedio de países OCDE y España, la proporción promedio de estudiantes que declararon haber sido con frecuencia víctimas de acoso entre iguales es considerablemente mayor entre aquellos y aquellas que también manifestaron que en su casa no les podían proporcionar suficiente apoyo emocional (Ver Figura 3).



Fuente: Fuente: PISA 2015. Informe español.

Figura 3. Exposición al acoso entre iguales y apoyo de los progenitores.

Por tanto, y como resumen de lo recogido en PISA (2015), España presenta un porcentaje inferior al de la OCDE en acoso entre iguales. Alrededor de un 14% del estudiantado afirma haber sufrido algún tipo de acoso en el entorno escolar al menos varias veces al mes, por debajo del promedio de países OCDE (18,7%).

El acoso condiciona muy claramente el rendimiento escolar. En el promedio de los países de la OCDE, los centros donde la incidencia del acoso entre iguales es mayor (más del 10% de los alumnos y las alumnas son víctimas frecuentes de acoso), el estudiantado obtiene 47 puntos menos en ciencias de media que en aquellos centros en los que esta situación es menos frecuente (menos del 5% de las alumnas y los alumnos son acosados con frecuencia). En los centros educativos españoles, la relación entre el clima de disciplina y el acoso entre iguales es menos fuerte que en el promedio OCDE, aunque resulta significativa. Por supuesto, los padres y las madres también desempeñan un papel esencial para reducir el impacto negativo del acoso entre iguales. La participación en programas de prevención del acoso entre iguales organizados desde los centros educativos es una de la principales herramientas

Así, se puede concluir que la experiencia obtenida sobre el fenómeno de la violencia escolar permite afirmar que, lamentablemente, las relaciones con connotaciones violentas entre iguales no remiten totalmente a pesar de una intervención preventiva. Sin embargo, también se es consciente de que, si se trabaja en esta dirección, esto es, conseguir una escuela cuyo modelo educativo incluya la tolerancia cero hacia la violencia y donde las acciones violentas no se consideren permisibles ni moralmente admisibles, disminuye de modo sustancial la incidencia de las agresiones y la intensidad de los daños.

1.4. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Como ya se ha detallado, el acoso escolar es una conducta de persecución física/o psicológica que realiza un alumno, alumna o un grupo contra otro, al que se elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. Para hablar de acoso debe suceder: Intencionalidad: la persona agresora quiere causar daño a otra persona; desequilibrio de poder, por motivos físicos (menor fuerza, menor edad...), psicológico (carácter débil) o sociales (varios agresores); reiteración del hecho; indefensión de la víctima, que no es capaz de salir de la situación por sí sola.

Según Ortega y Córdoba (2006) “La prevención del acoso escolar significa anticipación a la aparición de situaciones que puedan obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana e integrada, propiciando que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades” (p.

59).

Prevenir el acoso escolar implica, en palabras de Musri (2012) "Minimizar los factores de riesgo de ser agresor o víctima, de ser espectador, de ser adulto "no enterado" o no implicado; maximizar los factores protectores que posibilitan la competencia personal y social, los valores morales...," (p.48). Para prevenir hay que incidir sobre: todos los posibles participantes directa, indirecta o lejanamente implicados; los diversos contextos y escenarios: centro escolar y aula; familia. En definitiva, el acoso escolar es un tema que afecta a toda la sociedad. Con lo cual, se hace necesario implementar un tipo de intervención bajo el modelo, (*whole policy*), de política global (Ortega, 2006).

El adjetivo "escolar" alude al principal contexto donde se producen estas agresiones, no a la institución social que tiene la exclusividad para combatir este problema. La erradicación del acoso escolar, así como de todo tipo de violencia escolar, requiere el esfuerzo de los tres grandes agentes de socialización: familia, escuela y medios de comunicación, tal y como se recoge en la normativa a nivel Europeo.

La escuela, como agente de socialización y como espacio en el que ocurren estas agresiones, ocupa un papel destacado en la intervención ante el acoso escolar. Sin embargo, para no caer en la frustración, es necesario no perder de vista que muchos de los factores que generan una situación de violencia escolar no pueden ser abordados desde el centro educativo y que el pilar educativo básico en la transmisión de valores y conformación de actitudes democráticas es, y seguirá siendo siempre, la familia (Musri, 2012).

La familia tiene una función educativa primordial, donde los niños y las niñas interiorizan los principios y las normas de conducta que les permitirán insertarse de forma positiva y constructiva en la sociedad. La familia no puede eludir su función educativa ni delegar esta obligación en la escuela. La educación en valores para una vida democrática no sólo debe formar parte del currículo escolar sino, también y sobre todo, de la dinámica familiar. La actuación de la escuela en este aspecto se apoya siempre en la base moral que la familia ha inculcado en el niño o la niña. Si un menor no ha adquirido las normas de comportamiento cívico en el seno familiar, muy probablemente su paso por la escuela estará ligado a sucesiones de conflicto con profesorado y alumnado, en detrimento de su aprendizaje escolar.

Por último, los medios de comunicación de masas - a través de la visión de imágenes violentas de videojuegos, cine y televisión - deberían a su vez realizar una reflexión sobre cuál es la influencia que ejercen en la transmisión de conocimientos y valores. Y, derivar de ahí, un código ético que impida la presentación de personas agresivas como modelos socialmente aceptados y de la violencia como medio para resolver las situaciones conflictivas.

1.4.1. IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN

Los niños y las niñas e, incluso, cuando llegan a adolescentes, son personas especialmente vulnerables y en proceso de desarrollo, razón de más para que se respete su derecho a la propia integridad física y psicológica. Por supuesto, tienen el derecho, además, de estar protegidos y protegidas ante cualquier forma de explotación, maltrato o abuso físico, psicológico o sexual. Este derecho conlleva unos deberes en la familia y en el profesorado que han de desarrollar, conjuntamente, los aspectos necesarios para su protección y garantizar un contexto escolar seguro y positivo.

La importancia de la prevención radica en que la calidad de la convivencia escolar influye directamente en los logros académicos y en el desarrollo integral de los y las estudiantes. Además, porque la escuela es un ámbito de intervención privilegiado para la socialización, para la formación de valores pro-sociales y para prevenir que los niños, las niñas y jóvenes sean víctimas o autores del amplio rango de posibles conductas negativas, ahora y en el futuro.

4.1.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Según Ortega y cols. (1988) es necesario un modelo de prevención del acoso, cuya base teórica esté sustentada en dos planos inseparables en un centro educativo: primero, la actividad escolar (el proceso de enseñanza- aprendizaje) y segundo, el entramado de relaciones interpersonales subjetivas que surgen (convivencia).

Se trata, como se ha recogido con anterioridad en estas páginas, de un modelo ecológico, sistémico y comunitario (Bronfonbrenner, 1979; Ortega, 1997), es decir, lo que Musri (2012) viene a decir que: “requiere tiempo para su implementación ya que tiene en cuenta el contexto en el que se inserta el centro educativo, que cada proceso que se lleve a cabo puede ser causa o efecto de otro y que han de hacerse partícipes a todos los miembros para incrementar las probabilidades de éxito” (p. 50).

Los casos de acoso escolar se caracterizan por tener determinados elementos comunes, pero al tratarse de situaciones únicas, la intervención debe ser adaptada a la realidad y tipos de personalidad. También al tratarse de fenómeno relacional, no sólo hay que intervenir con la víctima y la persona agresora, hay que incluir en la intervención al entorno, esto es: otros alumnos y alumnas, profesorado, progenitores, personal no docente...etc. Y, para cuando se identifiquen situaciones de acoso o que afecten a la convivencia general del centro, deben haberse recogido con anterioridad todas las actuaciones y protocolos encaminados a la intervención concreta dentro del plan de convivencia del centro. Está claro que la actuación ante el acoso escolar no debe tener como meta exclusiva evitar los conflictos, sino contribuir a mejorar la convivencia en el centro y al desarrollo de capacidades pro-sociales entre el alumnado (Musri, 2012).

La intervención en situaciones de acoso debe implicar, en palabras de Musri (2012), cuatro niveles de intervención:

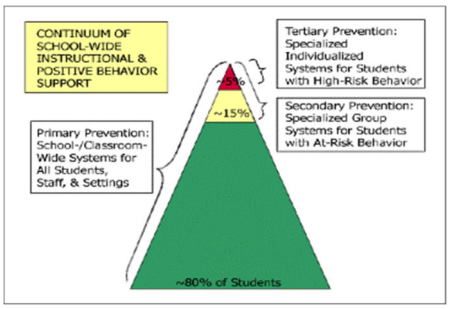
a) Institucional, es decir, todo el centro educativo debe estar implicado;

b) Familiar, ya que es fundamental implicar a los padres y las madres en el proceso, informando de los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo en el centro, así como solicitando su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes;

c) Grupal, es decir, con el grupo aula en su conjunto;

d) Individual, con la persona agresora, la víctima, y ambos conjuntamente (p. 51).

Una propuesta de intervención en el acoso escolar debe incluir (Ver figura 4).



Fuente: Adaptación de Sprague, J., School-based interventions for Preventing Juvenile Delinquency, IVDB. University of Oregon, 2004, citado por Jorge Varela, 2007

Figura 4: Niveles de Prevención.

a) Prevención primaria: Son las medidas para evitar la aparición de situaciones de acoso escolar, es decir, actuaciones genéricas dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.

b) Prevención secundaria: Se implementa cuando se detectan situaciones de maltrato incipientes, para evitar su consolidación. Hacen referencia a un protocolo de actuación propiamente dicho.

c) Prevención terciaria: Se implementa cuando se trata de situaciones consolidadas, dirigida a minimizar el impacto sobre las personas implicadas, aportando apoyo terapéutico y protección a las víctimas, así como control a las personas agresoras. Se realiza mediante la aplicación de programas específicos con intervenciones individuales y en el grupo de alumnos y alumnas.

Tres niveles que están interrelacionados y que tendrán como finalidad ofrecer un tratamiento eficaz para los y las estudiantes que manifiestan conductas antisociales: así la prevención primaria evita que los sujetos sirvan de modelos para otros individuos (familiares, compañeros y compañeras, etc.), del mismo modo que la prevención secundaria evita que ciertos estudiantes, tras una respuesta educativa precoz, sean objeto de la intervención terciaria. Al mismo tiempo, se evitan así nuevas situaciones de acoso y actuaciones antisociales. No se puede hacer una división tajante entre los tres niveles, ya que están del todo interrelacionados.

Además, las consecuencias de un determinado esfuerzo no deben considerarse desde una perspectiva temporal limitada. Los efectos de cualquier intervención pueden tener impacto preventivo en generaciones posteriores, sobre todo, por su influencia en el medio social y jurídico.

1.4.2. PREVENCIÓN PRIMARIA.

La definición de prevención primaria hace referencia al diseño de las estrategias para prevenir comportamientos disruptivos y violentos en los centros de enseñanza. Esta intervención ha de tener en cuenta el contexto, esto es, la participación de toda la comunidad educativa, formación para el profesorado y procedimientos para motivar la implicación de los progenitores. Por tanto, se apuesta por ella como la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente exitosa. Su objetivo será la de modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos

pro-sociales.

a. Medidas de Centro

Estas intervenciones parten de la concepción de escuela como un sistema general de convivencia que es necesario dinamizar para facilitar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la comunidad educativa. Es importante, para Musri (2012) que:

> [...] existan canales de relación entre padres y profesores como la realización de reuniones informales y foros de debate en el centro escolar que permitan discutir y negociar criterios comunes de educación, y donde los padres puedan participar activamente, expresar sus opiniones y debatir sobre los problemas de comportamiento e integración social que surjan en el centro educativo. Es preciso entonces, sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el fenómeno del acoso escolar y sus consecuencias (p.54).

Además, toda intervención que vaya encaminada tanto a prevenir las conductas violentas en los centros de enseñanza como a facilitar la convivencia y bienestar psicosocial de los alumnos y las alumnas, debe considerar como elementos clave la tolerancia cero respecto del acoso entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos y las alumnas en el aula. Por ello, es necesario analizar el currículum oculto, es decir, las creencias sobre la violencia en general y el acoso escolar específicamente (Jackson 1968; citado por Díaz-Aguado, 2002). En este sentido, y siguiendo a Musri (2012):

> [...] para prevenir y minimizar las conductas violentas en la escuela sería preciso, en general, adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos escolares, desarrollar una cultura de la no violencia a través del rechazo explícito de cualquier comportamiento que provoque victimización, así como romper la "conspiración del silencio" que suele establecerse en torno a este problema (p. 54).

Algunas orientaciones generales recomendadas, y recogida por Musri (2012, p.55), para prevenir la violencia escolar desde el ámbito organizacional son:

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el fenómeno del acoso escolar y fomentar en el alumnado el debate sobre el mismo

- Evaluar el clima del centro y las concepciones previas del profesorado y el alumnado sobre lo que significa convivencia y disciplina
- Obtener datos sobre la situación concreta del centro: realizar evaluaciones cualitativas y cuantitativas sobre el acoso escolar a través de cuestionarios y entrevistas anónimas.
- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos y las alumnas se sientan aceptados como personas y tengan modelos positivos del papel de adulto
- Incluir la educación en valores y actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales desde un debate democrático y participativo
- Establecer estructuras para la mediación y resolución de conflictos, si no existieran
- Revisar el Reglamento de Centro y Proyecto Educativo Institucional, si procede, con participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Favorecer la identificación de los alumnos y las alumnas con el centro y aumentar su grado de participación en la toma de decisiones
- Concretar un sistema de normas referido a las conductas que tengan sentido para el alumnado y que se negocie con él.
- Tomar decisiones sobre adecuación del currículo, la metodología, los agrupamientos, el uso educativo de tiempos y espacios, incremento de la supervisión, mejoras en la infraestructura, etc.
- Establecer medidas para el seguimiento individualizado del alumnado que lo precise.
- Integrar a la familia y desarrollar una actitud colaboradora con los padres y las madres, informando y capacitando sobre cómo abordar situaciones de acoso, ya se trate tanto de chicos y chicas que han sido acosados como con las personas agresoras.
- La implicación del profesorado para poner en práctica estas estrategias es

fundamental. Además, la formación de profesores y profesoras, ya sea a través de cursos breves o mediante la educación continuada en los centros, constituye un aspecto clave para la mejora de la convivencia. Esta formación debería incluir la dotación de conocimientos sobre los factores de riesgo y protección relacionados con el comportamiento violento en las etapas de la niñez y la adolescencia, así como acerca del manejo y resolución de situaciones conflictivas que puedan surgir entre el alumnado. El hecho de que todo el personal docente perteneciente a un mismo centro pueda recibir la misma formación y contrastar puntos de vista, favorece la toma de decisiones consensuadas, lo que redundará en beneficio de la buena convivencia escolar.

b. Medidas de Aula

Además de estas medias se le suman otras que se pueden aplicarse en el contexto específico del aula para prevenir el desarrollo de problemas de conducta entre alumnos y alumnas.

a) El aprendizaje cooperativo. El alumnado necesita aprender a cooperar, puesto que la cooperación constituye una destreza básica, un requisito necesario y fundamental para conseguir una sociedad sin violencia. En una situación cooperativa, las personas procuran obtener resultados que sean beneficiosos tanto para sí mismas como para todas las demás que forman parte del grupo, lo que contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada persona trabaja en contra de las demás para alcanzar objetivos individualistas. El trabajo cooperativo trata de realizar el aprendizaje en grupos heterogéneos de alumnos y alumnas interdependientes que tienen el objetivo de alcanzar una meta común y para llegar a ella, el éxito de los compañeros y las compañeras es tan importante como el propio. Enseñar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos, estimulando la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma se desarrollarán experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y valores positivos de unos estudiantes hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones, así como de su cultura o lugar de procedencia. (Ortega y cols., 1998).

b) La utilización del diálogo. Con esta estrategia lo que se consigue será la mejorar

de las habilidades sociales, el aprendizaje de estrategias constructivas para resolución de los conflictos, el desarrollo de la autoconfianza y la autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía y la asertividad, la comprensión del comportamiento violento, así como la promoción de modos de confrontación no violentos.

Otras estrategias recomendadas para prevenir la violencia escolar desde el contexto del aula son (Musri, 2012, p. 57):

- Acordar normas claras, concretas y con consecuencias inmediatas a la trasgresión, consensuadas en el aula
- Adjudicar más responsabilidades al alumnado, por ejemplo, en la mediación entre compañeros y compañeras para la resolución de conflictos
- Introducir periódicamente elementos de reflexión social como debates sobre conflictos y problemas en el aula y tratarlos abiertamente con el grupo.
- Cambiar de grupo a algunos alumnos y alumnas (nunca a la víctima, para que no pierda las posibles redes de apoyo)
- La puesta en marcha de todos estos esfuerzos conlleva una importante dotación de recursos a los adolescentes, tanto personales como sociales, lo que supone la mejor forma de prevenir conflictos sociales en los centros de enseñanza.

Medidas que permiten y favorecen el clima escolar, mientras que, la adopción de medidas estrictamente sancionadoras como los castigos severos y la expulsión del centro, han mostrado ser totalmente insuficientes e inadecuadas para afrontar la violencia escolar tal y como comenta Smith (1999): “puesto que estas medidas no resuelven el problema de base ni suponen ninguna estrategia de prevención para futuros conflictos, (p. 55)”.

1.4.3. PREVENCIÓN SECUNDARIA

Implica estrategias que se llevan a cabo si bien se conoce la existencia de una situación de acoso escolar en el centro, y tiene como objetivo la reducción del número de casos cuando ya han aparecido los problemas, y estaría dirigida a la población de riesgo.

Entre los programas que atienden a la población que se encuentra en riesgo de desmejorar la convivencia en un centro educativo se destacan:

- la mediación,
- la ayuda entre iguales
- y los círculos de calidad.

Dichos programas tendrán sentido dentro de un modelo de actuación global por parte del centro educativo que parta de la prevención primaria y en el que la implementación de un programa de atención al alumnado en riesgo pueda tener sentido y no ser rechazado. De la misma forma es necesaria una pre-evaluación inicial de la situación antes de llevarlo a cabo, una evaluación de su desarrollo, al final y un tiempo después de su implementación. Entre los recursos para llevar a cabo estas evaluaciones se encuentran los cuestionarios, las entrevistas, etc. (Ortega y cols., 1998; citado por Ortega y Córdoba, 2006).

a. Mediación en conflictos

Dentro del entramado de las relaciones interpersonales que influyen en la convivencia, el conflicto se puede presentar en cualquier tipo de relación, es decir, puede aparecer un conflicto entre dos alumnos o alumnas, entre dos miembros de la comunidad educativa, entre un profesor o profesora y un alumno o alumna, entre una familia y un profesor, etc. Sea como fuere, hay que tener en cuenta que el conflicto no es sinónimo de violencia ni la violencia es una consecuencia directa del conflicto. El conflicto no deja de ser una contraposición de intereses, deseos, creencias..., entre dos o más partes implicadas, por lo que las relaciones interpersonales suelen estar llenas de conflictos (Musri, 2012). Lo importante no es tanto el conflicto sino la manera de resolverlo: son una oportunidad de desarrollo y cambio, pero también el origen de verdaderos problemas de convivencia en el centro. Si la resolución del conflicto se lleva a cabo de una manera pacífica, éste dará lugar al crecimiento en ambas partes, cada uno de los implicados aprenderá del conflicto y de su resolución. Sin embargo, si la resolución del conflicto se pretende llevar a cabo a través de la fuerza o de la imposición, es muy probable que desemboque en violencia (Smith, 1999).

Según Ortega y cols. (1998):

> [...] un programa de mediación en conflictos exige, en primer lugar, el establecimiento de un equipo de mediadores aceptados por la comunidad escolar y que intervengan de manera específica para hacer llegar a un acuerdo a las partes.

> Estos mediadores (profesores, alumnado, etc.) nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse. Además, es imprescindible que las partes implicadas en el conflicto acepten abiertamente a los mediadores como tales (p.59).

Si todo esto se desarrolla de forma favorable y se llega a la mediación, los pasos a seguir son los siguientes (Musri, 2012, p. 60):

- Establecer los papeles sociales, las normas y las reglas de la mediación;
- Que cada una de las partes defina el conflicto;Análisis del conflicto con la ayuda del mediador o mediadora; Búsqueda de soluciones;Enunciar por escrito el acuerdo de resolución del conflicto; Propuesta de revisión del acuerdo
- Implantar un programa de mediación en el centro puede favorecer la prevención de problemas de violencia escolar: con la mediación se trabajan muchas habilidades que pueden frenar la puesta en marcha de episodios de violencia escolar e, incluso, se pueden llegar a detectar problemas de violencia enmascarados. Pese a que últimamente la mediación en conflictos se está presentando como una estrategia bastante válida, no se aconseja su uso cuando las partes implicadas están envueltas en problemas de maltrato, abuso o intimidación ya que, en primer lugar, la premisa básica para llevar a cabo la mediación es la simetría de la relaciones que en este caso se encuentra deteriorada y no existe; en segundo lugar, lógicamente la víctima del acoso se encuentra en desventaja con respecto a la persona agresora que puede estar ejerciendo incluso cierto chantaje emocional en la misma y, por último, es difícil conseguir la imparcialidad del mediador o mediadora en estos casos.

b. Ayuda entre iguales

La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es crear una red de apoyo para que los chicos y las chicas con problemas de acoso encuentren, en la conversación y el apoyo con otros, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por sí mismos sus problemas. (Ortega y cols., 1998).

Los aplican los propios alumnos y alumnas, pero las responsables son las personas adultas y se consideran adecuados a partir de los 10-11 años. Es un programa bien estructurado que requiere del seguimiento de una serie de fases previas a su implementación, como el entrenamiento de los propios docentes que van a coordinar el programa, para que sean ellos mismos quienes formen al alumnado participante como consejero de sus iguales. Este entrenamiento, proporcionado por personas expertas, contemplará una preparación en las principales habilidades necesarias para escuchar, resolver problemas, mediar en conflictos sin implicarse en ellos y liderar grupos: técnicas de escucha activa, confidencialidad, expresión y comprensión de los sentimientos, etc.

En segundo lugar, se tendrán que elegir las personas consejeras, según ciertos requisitos como la voluntariedad, la aceptación del resto de los compañeros y las compañeras de clase, el ser nominada por gran parte del profesorado y demostrar en una entrevista individual con el orientador u orientadora del centro que tiene desarrolladas ciertas habilidades. Posteriormente, el entrenamiento específico de las personas consejeras lo llevaría a cabo el profesorado implicado, empleando una mayor simulación, la retirada progresiva del control y la diversidad de tareas. Una vez elegidos los y las consejeras se estaría en disposición de poner en marcha el programa, para lo cual habrá que iniciar una buena campaña de sensibilización y de difusión de los beneficios del programa a nivel de centro, tomar decisiones acerca de las responsabilidades que asumirá cada una de las personas implicadas, determinar quién será consejero o consejera de quién, los espacios y tiempos que se utilizarán, así como las medidas de recogida de información para evaluar el buen desarrollo del mismo y sesiones de revisión grupales e individuales entre los responsables e implicados.

c. Círculos de calidad

El círculo de calidad es un grupo de personas, entre cinco y doce, que se reúnen regularmente, porque están interesadas en identificar problemas comunes, analizarlos objetivamente y resolverlos lo mejor posible. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora es lo que está indicado (Ortega y cols., 1998).

La elección de las personas componentes del círculo (alumnado, sólo profesorado o mixto) debe ser voluntaria y estar fundamentada en la decisión de lograr un objetivo concreto. La responsabilidad, compartida por todos los miembros, no se diluye, ya que el

círculo hace un permanente análisis de objetivos, que permite que todos los miembros asuman su parte como un deber hacia los otros y otras, con los cuales ha tomado la decisión. Cuando se hayan logrado los objetivos, se debe informar a la dirección del centro o al equipo docente, que deben estudiar la puesta en funcionamiento de la propuesta que eleva el círculo. (Ortega y cols., 1998).

La creación de un círculo tiene que tener como objetivo la resolución de un problema muy concreto y consta de las siguientes fases:

a) Identificar el problema a través de diferentes estrategias como la tormenta de ideas;

b) Analizar el porqué de las causas del problema y sus respectivas consecuencias;

c) Sugerir y estudiar soluciones para cada una de las causas producto del anterior análisis;

d) Presentación de soluciones a las personas responsables;

e) Evaluación de resultados.

1.4.4. PREVENCIÓN TERCIARIA

Son aquellas estrategias centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos. Estas medidas de ayuda se adoptan, por tanto, con aquellos escolares que ya se han identificado como protagonistas de los casos de acoso escolar, como víctimas o agresores. Ante la confirmación de un caso de acoso escolar es necesario detener de inmediato las agresiones, crear un contexto de colaboración por parte de todas las personas implicadas y garantizar la confidencialidad de los datos (Musri, 2012).

Entre los programas de intervención directa, para atender al alumnado implicado en episodios de acoso escolar, se destacan:

- Los programas de desarrollo de la empatía en agresores,
- desarrollo de la asertividad en víctimas,
- y el método Pikas o de reparto de responsabilidades.

a. Desarrollo de la asertividad en víctimas

La asertividad, como habilidad social, suele estar bastante deteriorada y deficitaria en el alumnado que es víctima del acoso escolar. Se trata de la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, mediante un comportamiento y una actitud intermedia entre la pasividad y la agresividad, deseos o necesidades, previa evaluación de que dichas convicciones son buenas y merecen ser defendidas.

La incorporación a un programa para el desarrollo de la asertividad en el alumnado detectado previamente como víctima, pretende enseñar a los alumnos y a las alumnas a defender sus derechos sin violar los derechos de otras personas, básicamente a "decir no", proporcionando sentimientos de seguridad, confianza en sí mismo, reduciendo el miedo y aumentando la resistencia a la frustración que produce el ataque o aislamiento social. El principal objetivo es conseguir una distancia afectiva y emocional hacia la persona acosadora; que conozcan y, a la vez, dominen los sentimientos y emociones propias así como sus actitudes, gestos y lenguaje corporal.

b. Desarrollo de la empatía en personas agresoras

Los alumnos o las alumnas que se detectan como agresoras de sus pares presentan una importante carencia de reciprocidad moral, una falta de empatía cognitiva y emocional que les impide ponerse en el lugar de los demás (Ortega y Córdoba, 2006). La empatía es la capacidad para apreciar sentimientos y emociones de nuestro interlocutor o interlocutora en una situación de comunicación con él o ella, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona (Musri, 2012). El desarrollo de niños y niñas en contextos sociales en los que predominan conductas de desapego, malas relaciones interpersonales, sistemas de comunicación poco adecuados, etc., podría favorecer el déficit de estas habilidades sociales básicas (Ovejero, 2013).

La incorporación de alumnado agresivo a programas de habilidades sociales, pretende que aprendan a presentarse de forma positiva, asertiva y a reconocer a los compañeros y a las compañeras como semejantes expresando sus emociones y sentimientos para sentirse reconocidos, apoyados y respetados en determinados momentos.

c. Método Pikas o de reparto de responsabilidades

Desarrollado por el sueco Anatole Pikas en 1989, se trata de un método de intervención ante casos de acoso grupal, en los que se produce una difuminación de la responsabilidad.

Este programa tiene como finalidad, en palabras de Musri (2012, p. 64):

> [...] reindividualizar a los miembros del grupo y conseguir que cada persona implicada (víctima, agresor y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos, hasta hacerse personalmente responsable de su conducta, una vez que comprende el efecto de la misma. Se trata de un método muy directivo, perfectamente estructurado, que se compone de tres fases:
>
> fase 1: de entrevistas individuales con los protagonistas;
>
> fase 2: de entrevistas de seguimiento con agresores, víctimas y espectadores; fase 3: reunión del grupo.

Para finalizar, si las estrategias se centran exclusivamente en el alumnado violento se estarían perdiendo otros factores del contexto de suma relevancia para dar explicación al fenómeno de conductas antisociales. Una estrategia efectiva de intervención supone un acercamiento más proactivo y preventivo al problema de la violencia escolar que, en caso de niños, niñas y adolescentes, está estrechamente vinculado al ámbito familiar y escolar, por lo que ambos contextos deben estar igualmente implicados en el establecimiento de alternativas y soluciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. MÉTODO

Se aplicó la técnica de la encuesta al alumnado de los centros educativos de los municipios seleccionados. El cuestionario contenía diversas escalas validadas para detectar la prevalencia del acoso escolar.

2.2. PARTICIPANTES

Población en edad escolar matriculada en el segundo ciclo de Educación Primaria y en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos de Gran Canaria. La muestra se seleccionó de entre los centros con programas y sin programas de prevención del acaso escolar a partir de los datos aportados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y el Cabildo de Gran Canaria. En total respondió alumnado de 38 centros públicos y privados de la Isla de Gran Canaria.

Los cuestionarios fueron respondidos de forma anónima y el tratamiento y análisis de los datos garantizaron la confidencialidad del alumnado y de los centros participantes.

2.3. INSTRUMENTO

Para el estudio propuesto se utilizó una modalidad de cuestionario denominada cuestionario situacional. Este tipo de cuestionario como técnica de indagación permite delimitar los rasgos más identificativos y las tendencias comportamentales de las personas en situaciones y contextos frecuentemente vividos. Los cuestionarios situacionales ponen a las personas ante situaciones hipotéticas, en este caso, relacionadas con el acoso escolar (*bullying*). Este tipo de cuestionarios describen situaciones naturales y significativas, próximas a la realidad que viven las personas que han de responder y que se relacionan con situaciones conflictivas o de acoso. Ceballos, Correa, Rodríguez & Rodríguez (2016) sugieren esta técnica como una de las más adecuadas para indagar sobre acoso, frente a otro tipo de cuestionarios centrados casi exclusivamente en la experiencia

personal tanto de la persona acosada como de la persona acosadora. Mediante la aplicación de este instrumento se pretendió eliminar la deseabilidad social, que suele ser uno de los principales problemas de los cuestionarios de este tipo ya que condicionan de forma notable los resultados.

Atendiendo a estudios realizados por Serrano y Iborra (2005), Serrano (2006) y el propio Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011) sobre violencia entre compañeros/as y en la familia se ha constatado que existe un 17,2% de escolares que sufren acoso (90%, emocional), (70%, físico) y (60% combinado). Los estudios de Quiles, Morera, Correa & Leyens, (2008), Quiles, Dolores, Correa & Leyens (2010), Quiles, Morales, Fernández Arregui & Morera Bello (2014), Ceballos, Correa, Rodríguez & Rodríguez (2016), realizados en el contexto de la comunidad autónoma de Canarias han evidenciado porcentajes similares a los del estudio del Centro Reina Sofía.

Los estudios de estos investigadores, elaborados mediante cuestionarios situacionales que recogen situaciones comunes de *bullying* en centros educativos de Canarias, han sido un referente para el desarrollo de este estudio.

Se han establecido tres cuestionarios situacionales, desarrollados a partir de tres situaciones en las que intervienen dos alumnos/as X (en el rol de acosado/a) e Y (en el rol del acosador/a). Las situaciones de referencia personal para el acosado/a, se establecieron tomando como base los perfiles descritos por las investigaciones con anterioridad referenciadas: concretamente se propusieron las de: acoso por identidad sexual, acoso por sobrepeso y acoso por raza o etnia (López Betancort, 2016)

Las situaciones hipotéticas quedaron narradas de la siguiente forma:

Situación 1. "X es un chico 15 años y es homosexual. Desde que sus compañeros de clase se enteraron de su orientación sexual, uno de ellos, Y se ha dedicado a insultarle y burlarse de él, tanto en clase como en los pasillos y el patio. Hace un tiempo, Y subió a las redes sociales fotos de X con el nombre de "sarasa" y la semana pasada escribió en su mesa la palabra "mariquita". X está pensando en cambiarse de centro porque no aguanta más con esta situación."

Situación 2. "X es un chico obeso de 12 años. Lleva un tiempo sufriendo intimidaciones en el colegio. Desde que llegó al centro empezaron las bromas pesadas que le hacían

varios chicos, sobre todo Y. X nunca escuchó su nombre de labios de Y, pero sí "bola de grasa", "el gordo", "el pelota". Hace unos días, Y, ayudado por dos chicos más lo desnudaron en el baño y le escondieron la ropa. X se culpa a sí mismo de lo que le sucede. Él se esfuerza por agradar, pero cada día soporta más golpes, codazos y empujones. Lo último que sabemos es que Y le rompió la mochila y le tiró los libros a la basura."

Situación 3. "X es un chico afroamericano de 16 años. Llegó al colegio hace apenas unos meses. Desde su llegada, otro alumno, Y, lo llama de forma despectiva con motes como "negro", "extranjero", "emigrante". Al principio solo eran insultos, pero después pasó a dale patadas y golpes y hasta llegó a encerrarlo en el baño. X no aguanta más la situación y su madre decidió cambiarlo de centro. Pero Y se ha puesto en contacto con alumnos del nuevo centro para que las agresiones hacia X continúen."

Para cada una de estas situaciones se plantearon 11 afirmaciones que identifican rasgos específicos de las conductas agresivas y de acoso (Quiles et al. 2008, 2010 y 2014). Cada una de las afirmaciones fue valorada por los alumnos y las alumnas de 1 (nada de acuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) según perciban como conducta acosadora:

- *Creo que Y pretende humillar a X*
- *Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave*
- *Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X*
- *Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X*
- *Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X*
- *Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas*
- *Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave*
- *Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado*
- *Creo que el objetivo de Y es destruir a X*
- *Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X*
- *Creo que Y le causa un grave daño moral a X*

Con el fin de determinar el rol (agredido/ agresor) con el que se sentía más identificado el alumno o la alumna que respondía se plantearon seis opciones de respuesta excluyentes

(solo deberán elegir una), que iban desde el totalmente identificado con el rol de agresor o agredido a la no identificación con dichos roles:

Los cuestionarios fueron adaptados para su correcta comprensión por parte del alumnado de ambos ciclos educativos (segundo ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria). Para ello se tuvieron en cuenta las aportaciones y opiniones tanto de profesorado de primaria (5) y Secundaria (6) así como la de dos técnicos de la consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

2.4. FICHA TÉCNICA DEL ESTUDIO

UNIVERSO: Población que cursa 5º, 6º de Primaria y 1º y Segundo de la ESO en Centros Educativos de Gran Canaria. Total: 36.752 (curso 2015-2016).

MUESTRA REAL: 3.723 alumnos/as.

ERROR MUESTRAL MÁXIMO: ±1,5% para un nivel de confianza del 95% y teniendo en cuenta que p=0,5 y q=0,5.

AFIJACIÓN: Proporcional.

REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO: mayo-junio de 2017.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA: Polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios), de las unidades secundarias (centros) de forma aleatoria proporcional y de las unidades terciarias (centro con/sin programa de convivencia) por cuotas, siendo las unidades últimas de muestreo los alumnos y las alumnas de dichos niveles de los centros educativos seleccionados.

Los estratos se formaron teniendo en cuenta la distribución geográfica de la población y el peso de la población de los niveles educativos objeto de estudio. Los municipios se agruparon en seis grupos (cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de los municipios por comarcas.

COMARCA	MUNICIPIOS
LAS PALMAS	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
SURESTE	SANTA LUCÍA DE TIRAJANA, AGÜIMES, INGENIO
INFLUENCIA METROPOLITANA	SANTA BRÍGIDA, TELDE, ARUCAS
CENTRO NORTE-NOROESTE	FIRGAS, TEROR, VALLESECO, VEGA DE SAN MATEO, VALSEQUILLO, AGAETE, GALDAR, MOYA, SANTA MARÍA DE GUÍA
SUR	SAN BARTOLOMÉ DE TIRAJANA Y MOGÁN
OESTE	ARTENARA, LA ALDEA, TEJEDA

El grupo OESTE fue excluido porque suponía el 1% de la población de dichos niveles educativos.

La muestra quedó establecida de la siguiente forma:

Tabla 0. Distribución de la muestra por nivel educativo, comarca y disponibilidad de programas de convivencia. Número de alumnos/as

		Nivel								
		Primaria			Secundaria			Total		
		Dispone de programa de convivencia			Dispone de programa de convivencia			Dispone de programa de convivencia		
		Sí	No	Total	Sí	No	Total	Sí	No	Total
Comarca	Las Palmas	186	192	378	456	521	977	642	713	1.355
	Sureste	159	69	228	170	175	345	329	244	573
	Influencia Metropolitana	224	127	351	340	147	487	564	274	838
	Centro-Norte-Noroeste	127	72	199	186	108	294	313	180	493
	Sur	83	84	167	116	181	297	199	265	464
	Total	779	544	1.323	1.268	1.132	2.400	2.047	1.676	3.723

2.5. PROCESO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

- **Presentación de la investigación a los Centros Educativos.**

La presentación del estudio a los centros se realizó en la mayor parte de los casos por medio de una **llamada telefónica**. En algunos casos, se realizó **personalmente** en los centros educativos que se encontraban más cerca de la Sede del Cabildo. En ambos casos,

los y las encuestadoras se presentaban diciendo que procedían del Cabildo solicitando hablar con un miembro del Equipo Directivo o con el docente que realiza la labor de orientador. Una vez se conseguía hablar con uno de ellos y, después de presentarse, se explicaba que se llamaba para solicitar **colaboración** para una investigación sobre la prevalencia del acoso escolar que se estaba realizando conjuntamente desde el Cabildo y la Consejería de Educación. En este momento, se hacía referencia al correo electrónico en el que se presentaba formalmente la investigación.

En la gran mayoría de los centros se observó una **actitud colaborativa**. El personal de conserjería derivaba la llamada telefónica a algún miembro del Equipo Directivo o al Orientador/a. En muchas ocasiones la atención telefónica fue inmediata, mientras que en otras muchas ocasiones la atención se produjo en llamadas posteriores que pudieron cerrarse el mismo día o en los días siguientes. En los casos en los que la presentación de la investigación se realizó personalmente hubo también una buena acogida.

En bastantes ocasiones los centros educativos refirieron **desconocimiento** acerca de la investigación. La llamada telefónica era la primera noticia que tenían de la misma. En muchos casos, comentaron desconocimiento sobre qué miembro del Equipo Directivo había recibido el correo electrónico. En otras muchas ocasiones el correo electrónico había llegado, pero, o no se había leído, o no se había transmitido la información entre los miembros del Equipo Directivo. En alguna ocasión, comentaron que el correo no había llegado y, en alguna otra, el centro solicitó un nuevo envío de la carta.

En la mayor parte de los casos, después de la presentación telefónica fue posible concertar una cita directamente. En otros casos, la persona contactada lo comentaba con el Equipo Directivo y se concertaba la cita para un momento posterior.

- **Administración de Cuestionarios en el Centro Educativo.**

Al llegar a los centros, los y las encuestadoras se presentaban como personal técnico del Cabildo que venían a pasar cuestionarios sobre acoso escolar y se solicitaba hablar con el miembro del Equipo Directivo con el que se había fijado la cita.

En algunas ocasiones, al presentarse físicamente en los centros educativos el día y hora fijados hubo problemas con la fecha acordada. En esos casos, después de un diálogo y

gracias a la colaboración de los centros fue posible pasar los cuestionarios ese día. En alguna otra ocasión, se fijó una nueva cita y se acudió con posterioridad. En una ocasión, se había fijado la cita en un día festivo para el municipio del centro y no se pudieron administrar los cuestionarios en otro momento porque el centro no ofreció una cita alternativa.

Al llegar a las clases, los y las encuestadoras se presentaban con su nombre explicando que venían del Cabildo a solicitarles colaboración para pasar unos cuestionarios sobre *"el ambiente en clase"*. Se evitaba mencionar el nombre de *"acoso escolar"* para evitar posibles sesgos. Se dieron instrucciones claras y concisas. Al alumnado se le destacó la importancia de su aportación para llevar a cabo la investigación. Se les recordó que se trataba de una prueba anónima de carácter individual y que tenían de 10-15 minutos para realizarla.

Asimismo, se les comentó que las dudas se atenderían individualmente para evitar comentarios en alto que pudieran distorsionar las respuestas. Para ello, se les pidió que aquel alumno o alumna que tuviera alguna duda levantara la mano para aclararla de forma individual.

Después de presentar las instrucciones, se les pidió que cumplimentaran la primera página del cuestionario con los datos personales, recalcando el anonimato del cuestionario. A continuación, se explicó al alumnado que el cuestionario consistía en leer tres historias diferentes y contestar a unos ejercicios. Se les pidió, además, a los alumnos y a las alumnas que leyeran la primera historia y, seguidamente, se explicó cómo contestar a cada uno de los apartados del cuestionario. En el "apartado a" se les explicó la escala de valoración tipo Likert y se les puso un ejemplo para comprobar que lo habían entendido. En el "apartado b" se les explicó que la expresión *"sentirse identificado"* se refería a en que rol o personaje se veían más reflejados. En el "apartado c" y el "apartado d" se les recordó que los hechos que suceden en las historias son graves, repetidos y continuados en el tiempo. Asimismo, se les pidió que intentaran cuantificar el tiempo en semanas, meses o años.

2.6. INCIDENCIAS OBSERVADAS EN LA APLICACIÓN EL CUESTIONARIO

De manera general se han observado diferencias entre el alumnado de Primaria y el alumnado de la ESO. Los alumnos y las alumnas de Primaria tenían algunos problemas para comprender las historias, puesto que tenían dificultades para razonar que los personajes no tuvieran nombre propio, sino el nombre de las incógnitas X e Y. Además, referían problemas de comprensión de muchas de las palabras del cuestionario "dignidad", "daño moral", "daño psicológico", etc.

Tanto el alumnado de Primaria como de Secundaria tenían dificultades para entender el "apartado b" del cuestionario, cuya pregunta era "Si esta historia ocurriera en tu clase, ¿con qué personaje te sentirías más identificado?" En general, se ha observado dificultades para entender el concepto de "sentirse identificado".

Aun así, dada la cualificación de los y las encuestadoras y su conocimiento del cuestionario y del proyecto, el alumnado que no comprendía alguna cuestión se le aclaraba y llegaban a la total comprensión del mismo.
Se ha observado, también, que en muchos de los casos los alumnos y las alumnas tardaban más tiempo en completar el cuestionario que los 10-15 minutos estipulados previamente. En muchos de los casos, sobre todo en Primaria, el alumnado podía llegar a tardar hasta 20 minutos.

2.7. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNADO

En cuanto a la distribución por comarcas, tal y como se aprecia en la figura 1, un 36% de la muestra fue de Las Palmas de Gran Canaria, mientras que un 22% fue de los municipios con influencia metropolitana. Por otro lado, un 15% correspondió a centros del Sureste de Gran Canaria, un 13% al Centro-Norte Noroeste y un 12% a la comarca Sur.

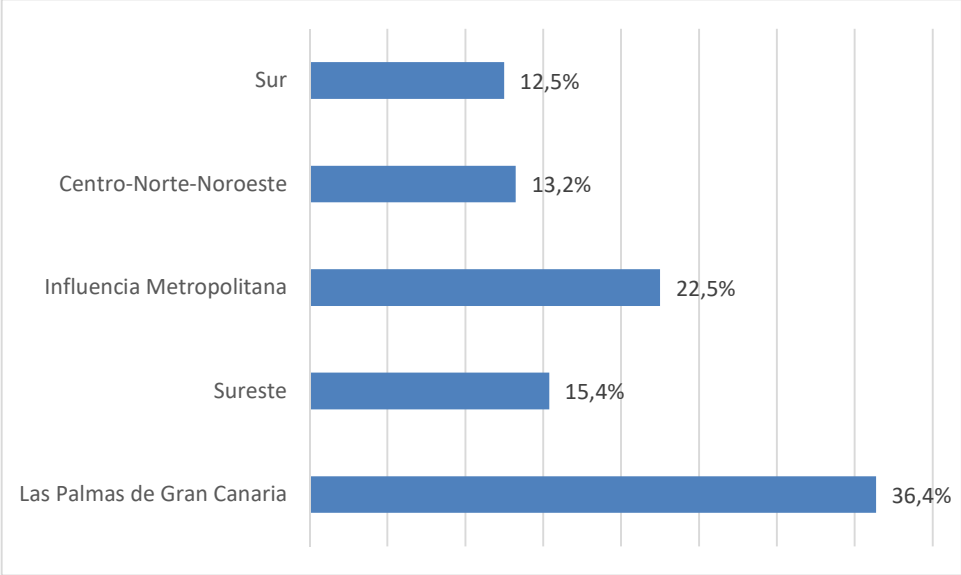


Figura 5. Distribución de la muestra por comarcas

Respecto a la participación o no en programas de convivencia, en la figura 2 se puede observar que un 45% del alumnado se encuentra escolarizado en centros que no desarrollan ni aplican programas para la mejora de la convivencia; un 23% está en centros con programas de convivencia del Gobierno de Canarias; y un 9% en centros con programas de convivencia del Cabildo. Por último, un 22% de la muestra cursa sus estudios en centros que llevan a cabo programas de convivencia tanto del Gobierno de Canarias como del Cabildo.

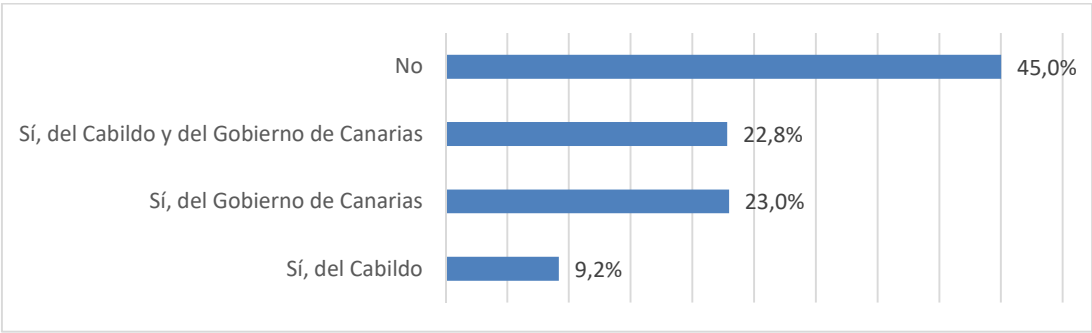


Figura 6. Distribución de la muestra según la tenencia de programas de convivencia.

Tal y como se observa en la figura 3, el 50% del alumnado eran hombres y el 50% mujeres. Por otro lado, y según edad, el 87 % tenía entre 11 y 14 años.

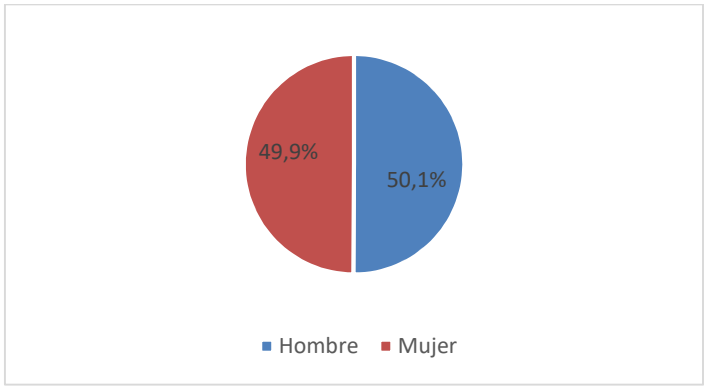


Figura 7. Distribución de la muestra por sexo

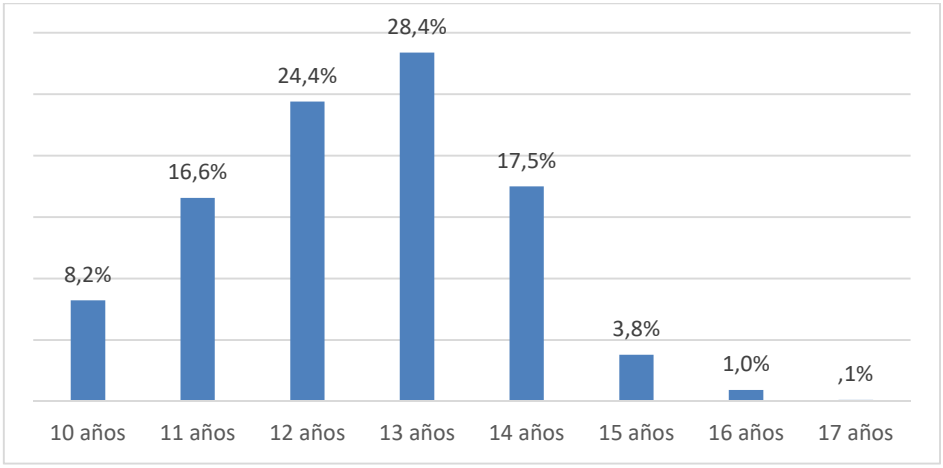


Figura 8. Distribución de la muestra por edad

Por otro lado, según nivel educativo, se observa en la figura 5 que un 64% pertenece al primer ciclo de Educación Secundaria y un 35% al último ciclo de Educación Primaria. Según el curso, figura 6, existe el mismo porcentaje de alumnos y alumnas de primer y segundo curso de la ESO, mientras que en primaria hay un 2% más de alumnado en sexto que en quinto.

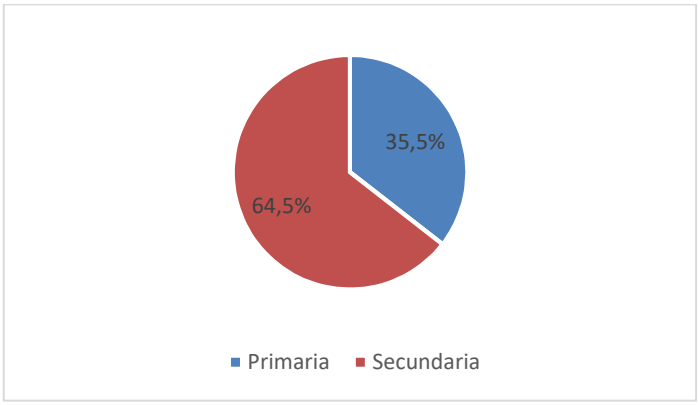


Figura 9. Distribución de la muestra por nivel

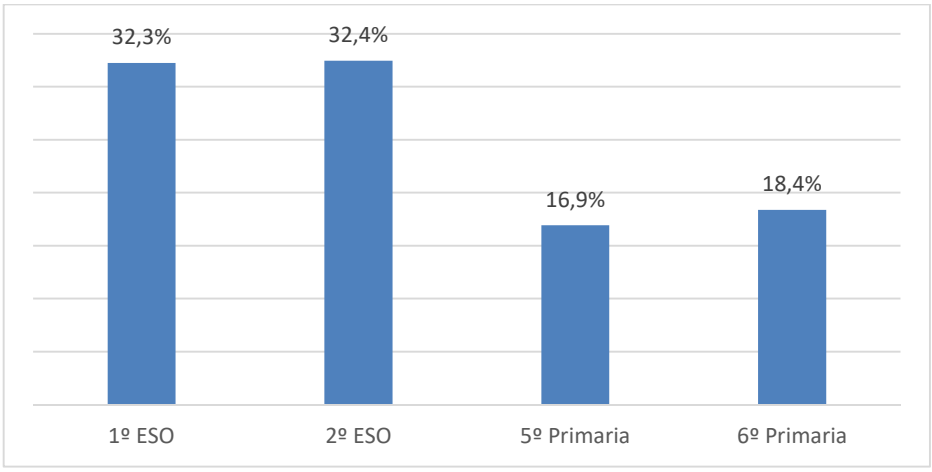


Figura 10. Distribución de la muestra por curso

Según el número de hermanos y hermanas, figura 7, un 18% del alumnado participante no tiene hermanos ni hermanas, un 46% tiene un hermano/a, un 20% dos hermanos/as, un 7% tres hermanos/as y un 6% cuatro o más hermanos/as.

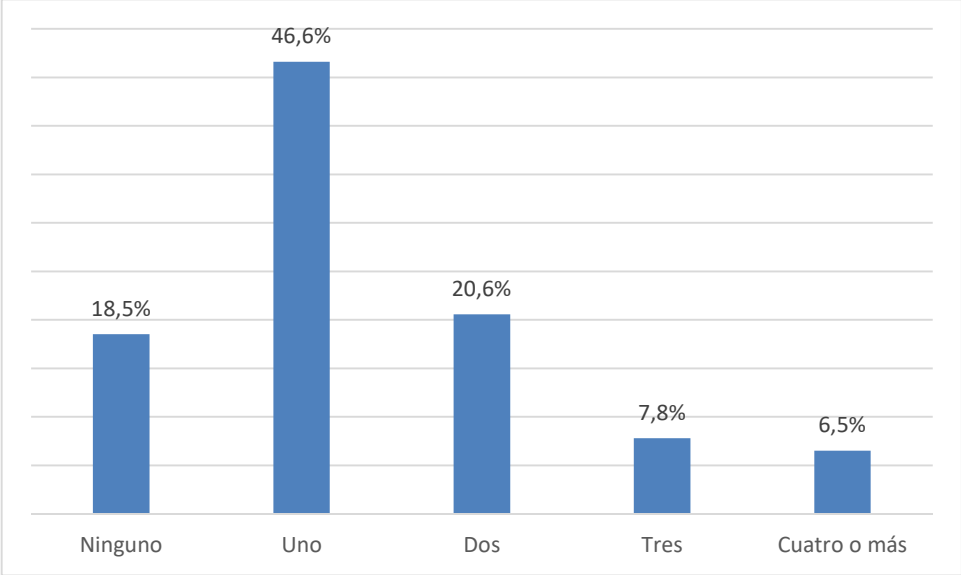


Figura 11. Distribución de la muestra por número de hermanos y hermanas.

A partir de los datos tomados y teniendo en cuenta los perfiles de acoso abordados en este estudio, presentamos los resultados en función de dichos perfiles.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. SITUACION A (DE ACOSO Y DISCRIMINACIÓN POR IDENTIDAD SEXUAL)

3.1.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN A

Respecto a los ítems de interpretación de la situación de acoso, en general el grado de acuerdo con las diferentes afirmaciones es bastante alto en la mayor parte de los ítems, ver tabla 1. Si bien en el que menos acuerdo hay es en el de la planificación de las acciones (4,1). En general, las mayores puntuaciones están en los ítems relativos a humillar y a dañar al acosado, con lo que la sensibilidad del alumnado es bastante alta respecto al acoso escolar.

Tabla 1. Medias de ítems de interpretación de acoso homofóbico (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media y D.T.

	Media	D.T.	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6	1,3	3697
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	5,1	2,3	3667
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	5,9	1,6	3636
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	1,3	3686
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,2	1,4	3661
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,1	2,1	3648
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,4	1,2	3696
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	5,9	1,7	3641
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,0	2,0	3640
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,1	1,6	3663
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,3	1,3	3693

Esas interpretaciones sobre la situación de acoso son, si tenemos en cuenta el sexo del alumnado, diferentes entre hombres y mujeres. Así, en general, las mujeres tienen una mayor sensibilidad respecto a este tipo de situaciones de acoso que los hombres, pues el grado de acuerdo de las mujeres es superior en todos los ítems respecto al de los hombres.

Tabla 2. Medias de ítems de interpretación de acoso homofóbico según sexo. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,5*	1835	6,6*	1840
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	5,0*	1821	5,3*	1826
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	5,8*	1802	6,0*	1812
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	1828	6,4	1836
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,2*	1819	6,3*	1822
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	3,8*	1809	4,3*	1818
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,4*	1832	6,5*	1842
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	5,9	1808	5,9	1814
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	4,8*	1802	5,2*	1817
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,1	1811	6,1	1831
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,2*	1834	6,4*	1839

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la interpretación de la situación de acoso según el nivel académico, tabla 3, se observa que es mayor en el alumnado de secundaria que en el de primaria. Sólo en los ítems de la planificación, la satisfacción y el daño físico es superior la puntuación del alumnado de primaria. En general, parece que hay mayor sensibilidad con las situaciones de acoso por parte de la población de Educación Secundaria.

Tabla 3. Medias de ítems de interpretación de acoso homofóbico según Nivel. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Nivel			
	Primaria		Secundaria	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,5*	1308	6,6*	2389
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	5,4*	1295	5,0*	2372
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,0*	1278	5,9*	2358
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	1298	6,4	2388
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,1*	1293	6,3*	2368
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,2*	1285	4,0*	2363
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,3*	1305	6,5*	2391
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	5,7*	1288	6,0*	2353
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	4,8*	1297	5,1*	2343
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,0*	1290	6,2*	2373
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,3*	1304	6,4*	2389

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

En lo relativo a la formación recibida, o no, por programas de convivencia desarrollados por los centros en los que el alumnado se encuentra escolarizado, las conclusiones son bastante significativas. Así, para ningún ítem la puntuación máxima corresponde al alumnado que se encuentra en centros que no llevan a cabo programas de convivencia. Por tanto, parece que el alumnado de centros sin programas de convivencia es menos sensible que los que sí lo tienen. Además, si tenemos en cuenta si tienen programas de convivencia del Cabildo, del Gobierno de Canarias o ambos, se observa que en la mayor

parte de los ítems las mayores puntuaciones corresponden al alumnado que estudia en un centro donde se aplican ambos programas.

Tabla 4. Medias de ítems de interpretación de acoso homofóbico según disponibilidad de programa de convivencia en el Centro. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Dispone de programa de convivencia							
	Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6*	339	6,5*	844	6,7*	846	6,5*	1668
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	4,7*	337	5,4*	843	5,1*	839	5,1*	1648
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	5,9*	334	6,0*	824	6,0*	839	5,8*	1639
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	341	6,3	841	6,4	845	6,4	1659
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,4	337	6,2	840	6,3	836	6,2	1648
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	3,9*	335	4,2*	825	4,1*	838	4,0*	1650
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5*	341	6,3*	846	6,5*	847	6,4*	1662
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,0*	333	5,8*	833	6,0*	836	5,9*	1639
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,0	331	5,0	839	5,1	831	4,9	1639
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,3*	335	6,1*	833	6,2*	845	6,0*	1650
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,3*	341	6,2*	845	6,5*	845	6,3*	1662

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto al número de hermanos y hermanas, no hay conclusiones demasiado significativas respecto a la interpretación de la situación de este tipo de acoso. Ver tabla 5.

Tabla 5. Medias de ítems de interpretación de acoso homofóbico según número de hermanos y hermanas. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media										
	Número de Hermanos agrupados									
	Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,5	676	6,6	1698	6,6	748	6,5	283	6,6	237
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	5,1*	669	5,0*	1689	5,3*	742	5,4*	279	5,3*	235
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	5,9	665	6,0	1665	5,9	742	5,9	278	6,0	232
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	671	6,4	1698	6,4	746	6,4	280	6,4	236
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,2	666	6,2	1691	6,2	735	6,1	281	6,4	234
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,0	666	4,0	1681	4,2	736	4,2	279	4,2	233
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5	673	6,4	1702	6,4	747	6,4	281	6,3	238
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	5,9	664	5,9	1672	6,0	738	5,8	279	5,8	234
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	4,9	667	5,0	1680	5,0	732	5,2	277	5,0	230
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,1	671	6,1	1683	6,1	739	6,0	280	6,0	235
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,4	672	6,4	1698	6,3	749	6,4	284	6,4	235
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.										

3.1.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN

En lo referido a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a, ante situaciones de acoso y discriminación por orientación sexual, tal y como se aprecia en la tabla 6, un 63% de los alumnos y las alumnas no se sienten identificados con ninguna figura, mientras que un 31% se siente identificado con la persona acosada. Además, sólo un 4% se siente identificado con la persona acosadora.

Tabla 6. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a			
		N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	535	15,0%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	231	6,5%
	Me siento algo identificado con Acosado	377	10,6%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	41	1,2%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	25	,7%
	Me siento algo identificado con Acosador	88	2,5%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	2264	63,6%
	Total	3561	100,0%

Según el sexo, tal y como se observa en la tabla 7, las mujeres en general se sienten más identificadas con la situación de la persona acosada, mientras que los hombres más con la situación de la persona acosadora. Además, los hombres muestran una mayor indiferencia que las mujeres (el porcentaje de no identificado/a con ninguno es mayor en ellos).

Tabla 7. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a homofóbico/a según sexo

		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	247*	14,0%	285*	16,0%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	93*	5,3%	137*	7,7%
	Me siento algo identificado con Acosado	169*	9,6%	205*	11,5%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	28*	1,6%	13*	,7%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	18*	1,0%	6*	,3%
	Me siento algo identificado con Acosador	52*	2,9%	35*	2,0%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	1156*	65,6%	1098*	61,7%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

En relación con el nivel educativo, en general el alumnado de secundaria declara más que el de primaria que no se siente identificado ni con la persona acosada ni con la persona acosadora. No hay demasiadas diferencias entre niveles, si bien el alumnado de primaria se siente más identificado que el de secundaria con el rol de acosado/a. Ver tabla 8.

Tabla 8. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a homofóbico/a según Nivel

		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	226*	18,2%	309*	13,3%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	70*	5,6%	161*	6,9%
	Me siento algo identificado con Acosado	127*	10,3%	250*	10,8%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	19*	1,5%	22*	,9%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	6*	,5%	19*	,8%
	Me siento algo identificado con Acosador	24*	1,9%	64*	2,8%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	767*	61,9%	1497*	64,5%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Sobre la base de la aplicación o no de programas de convivencia, la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a varían de forma significativa, aunque sin grandes diferencias. Así, los y las que estudian en un centro sin programas de convivencia son aquellos y aquellas que en mayor medida más se declaran que no se sienten

identificados/as con ninguna de las figuras. De resto, no hay diferencias relevantes, si bien la identificación con el rol de acosado/a es similar independientemente de la aplicación o no de programas de convivencia. Ver tabla 9.

Tabla 9. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a homofóbico/a según si el Centro dispone de programa de convivencia

		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado y acosador	Me siento totalmente identificado con Acosado	44*	13,2%	132*	16,5%	103*	12,4%	256*	16,0%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	29*	8,7%	45*	5,6%	58*	7,0%	99*	6,2%
	Me siento algo identificado con Acosado	21*	6,3%	81*	10,1%	78*	9,4%	197*	12,3%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	4*	1,2%	8*	1,0%	8*	1,0%	21*	1,3%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	2*	,6%	7*	,9%	6*	,7%	10*	,6%
	Me siento algo identificado con Acosador	12*	3,6%	21*	2,6%	20*	2,4%	35*	2,2%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	221*	66,4%	507*	63,3%	556*	67,1%	980*	61,3%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a según el número de hermanos y hermanas, si exceptuamos los que tienen cuatro o más hermanos o hermanas, se observa que el porcentaje de aquellos y aquellas que no se identifican con ninguna figura va disminuyendo a medida que aumenta el número de hermanos y hermanas: se pasa de un 67% que no se sienten identificados con ninguno y que no tienen hermanos/as a un 58% de los que tienen tres hermanos/as. Igualmente se incrementa, al aumentar el número de hermanos/as, el porcentaje de los que se sienten totalmente identificados con la persona acosada. Ver tabla 10.

Tabla 10. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a homofóbico/a según número de hermanos y hermanas

		Número de Hermanos/as agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	89*	13,7%	226*	13,6%	128*	18,1%	57*	20,8%	33*	14,6%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	44*	6,8%	108*	6,5%	41*	5,8%	19*	6,9%	15*	6,6%
	Me siento algo identificado con Acosado	65*	10,0%	185*	11,2%	74*	10,5%	24*	8,8%	24*	10,6%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	3*	,5%	13*	,8%	13*	1,8%	4*	1,5%	6*	2,7%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	3*	,5%	12*	,7%	6*	,8%	3*	1,1%	1*	,4%
	Me siento algo identificado con Acosador	7*	1,1%	41*	2,5%	19*	2,7%	7*	2,6%	11*	4,9%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	439*	67,5%	1071	64,7%	427*	60,3%	160*	58,4%	136*	60,2%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.1.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A

Respecto a la última vez que sintió acoso el o la menor por temas relacionados con su orientación sexual, se observa que un 73% nunca se ha sentido así, mientras que un 4,8% hace menos de un mes y un 9,9% entre un mes y un año. En relación con la última vez que se sintió identificado con el perfil del acosador/a, un 87% declara que nunca le ha ocurrido, mientras que un 1,9% hace menos de un mes y un 4% entre un mes y un año.

Tabla 11. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a homofóbico/a

		N	%
Última vez que te sentiste como acosado por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	2501	73,5%
	Hace un mes o menos	163	4,8%
	Entre un mes y un año	335	9,9%
	Hace más de un año	402	11,8%
	Total	3401	100,0%
Última vez que te sentiste como acosador por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	3034	87,5%
	Hace un mes o menos	67	1,9%
	Entre un mes y un año	150	4,3%
	Hace más de un año	217	6,3%
	Total	3468	100,0%

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a o como acosador/a, obsérvese la tabla 12, hay diferencias significativas según el sexo. Así, las mujeres en general declaran haber sufrido más acoso que los hombres tanto hace menos de un mes ,como hace menos de un año, como hace más de un año. Además, una proporción mayor de hombres que de mujeres declaran que no la han sufrido nunca. (70% mujeres y 76,9% hombres). Por otro lado, los hombres declaran que se han sentido más como acosadores que las mujeres en todos los periodos temporales analizados.

Tabla 12. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a homofóbico/a según sexo

		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	1296*	76,9%	1191*	70,3%
	Hace un mes o menos	62*	3,7%	98*	5,8%
	Entre un mes y un año	147*	8,7%	186*	11,0%
	Hace más de un año	180*	10,7%	220*	13,0%
Última vez que te sentiste como acosador por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	1471*	85,5%	1546*	89,5%
	Hace un mes o menos	40*	2,3%	27*	1,6%
	Entre un mes y un año	78*	4,5%	69*	4,0%
	Hace más de un año	131*	7,6%	86*	5,0%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

En relación con las diferencias por nivel educativo, respecto a la última vez que se sintió acosado/a o acosador/a, las diferencias son muy pequeñas. Así, el alumnado de primaria declara en mayor medida que se han sentido más acosado que el de secundaria, igualmente se da un mayor porcentaje de alumnado de primaria que de secundaria que manifiesta haberse identificado como la persona acosadora. Sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas. Ver tabla 13.

Tabla 13. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a homofóbico/a según Nivel Educativo

		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/A por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	872	72,5%	1629	74,1%
	Hace un mes o menos	56	4,7%	107	4,9%
	Entre un mes y un año	137	11,4%	198	9,0%
	Hace más de un año	137	11,4%	265	12,1%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	1070	86,7%	1964	87,9%
	Hace un mes o menos	27	2,2%	40	1,8%
	Entre un mes y un año	67	5,4%	83	3,7%
	Hace más de un año	70	5,7%	147	6,6%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Al igual que el caso anterior, las diferencias entre la última vez que se sintió como acosado/a o como acosador/a, tomando como base la participación o no en programas de mejora de la convivencia, no se observan diferencias significativas. Sin embargo, se aprecia que el porcentaje mayor de alumnado que se declara acosado alguna vez estudia en centros con programas de convivencia. Ver tabla 14.

Tabla 14. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a homofóbico/a según si el Centro dispone de programas de convivencia

		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	236	72,8%	552	71,3%	568	73,0%	1145	75,1%
	Hace un mes o menos	13	4,0%	42	5,4%	32	4,1%	76	5,0%
	Entre un mes y un año	27	8,3%	87	11,2%	79	10,2%	142	9,3%
	Hace más de un año	48	14,8%	93	12,0%	99	12,7%	162	10,6%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	270	83,6%	681	86,5%	701	89,5%	1382	87,7%
	Hace un mes o menos	8	2,5%	16	2,0%	14	1,8%	29	1,8%
	Entre un mes y un año	14	4,3%	45	5,7%	28	3,6%	63	4,0%
	Hace más de un año	31	9,6%	45	5,7%	40	5,1%	101	6,4%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Tampoco se aprecian diferencias significativas entre la última vez que los alumnos y las alumnas se sintieron como acosados/as o acosadores en función del número de hermanos y hermanas. Pese a ello, llama la atención que los que más han sido acosadores, alguna vez, son los que tienen cuatro o más hermanos/as.

Tabla 15. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a homofóbico/a según número de hermanos/as. %

		Número de hermanos y hermanas agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	456	73,0%	1166	74,0%	492	71,5%	194	77,9%	161	74,5%
	Hace un mes o menos	34	5,4%	71	4,5%	31	4,5%	12	4,8%	10	4,6%
	Entre un mes y un año	68	10,9%	153	9,7%	83	12,1%	18	7,2%	12	5,6%
	Hace más de un año	67	10,7%	186	11,8%	82	11,9%	25	10,0%	33	15,3%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de identidad u orientación sexual	Nunca	563	88,1%	1409	87,7%	610	87,1%	228	88,0%	185	84,5%
	Hace un mes o menos	7	1,1%	32	2,0%	13	1,9%	8	3,1%	7	3,2%
	Entre un mes y un año	27	4,2%	60	3,7%	39	5,6%	12	4,6%	11	5,0%
	Hace más de un año	42	6,6%	105	6,5%	38	5,4%	11	4,2%	16	7,3%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.2. SITUACION B (ACOSO POR LA CONDICIÓN FÍSICA; SOBREPESO)

3.2.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN B

Al igual que la situación de acoso por orientación sexual, la sensibilidad detectada a través interpretación que hace el alumnado de la situación de acoso por sobrepeso es muy elevada. Además, el grado más bajo corresponde a la planificación de las acciones, con lo cual se detecta que las situaciones de acoso, según el alumnado, no parecen planificadas. El mayor grado de acuerdo se sitúa en los ítems de humillación y grave daño moral. Ver tabla 16.

Tabla 16. Medias de ítems de interpretación de acoso por sobrepeso. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media y D.T.

	Media	D.T.	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,7	1,1	3664
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	1,2	3655
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,3	1,3	3637
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,5	1,1	3662
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,4	1,2	3635
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,9	2,0	3644
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5	1,2	3653
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,1	1,5	3642
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,6	1,8	3618
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,3	1,4	3643
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,5	1,2	3654

Según el sexo, y tal y como se observa en la tabla 17, las mujeres muestran significativamente más que los hombres una mayor sensibilidad respecto a la interpretación de acoso por sobrepeso. Así, la media de ítems es superior siempre en el caso de las mujeres que el de los hombres.

Tabla 17. Medias de ítems de interpretación de acoso por sobrepeso según sexo. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,7*	1814	6,8*	1828
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,4*	1808	6,6*	1826
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,3	1794	6,3	1821
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4*	1812	6,6*	1828
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,4*	1793	6,5*	1821
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,7*	1796	5,2*	1826
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,4*	1805	6,6*	1826
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,1	1801	6,1	1820
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,4*	1786	5,8*	1813
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,3*	1804	6,4*	1818
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,4*	1805	6,6*	1828

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Si tenemos en cuenta las medias de los ítems de interpretación de la situación de acoso por sobrepeso según el nivel de estudios, se ve que el alumnado de secundaria muestra una mayor sensibilidad en todos los ítems que el alumnado de primaria. Ello indica que son más conscientes del daño que se realiza a la persona acosada. Ver tabla 18.

Tabla 18. Medias de ítems de interpretación de acoso por sobrepeso según Nivel. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Nivel			
	Primaria		Secundaria	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6*	1287	6,8*	2377
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	1282	6,5	2373
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,3	1269	6,3	2368
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4*	1284	6,5*	2378
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,4*	1276	6,5*	2359
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,8*	1281	5,0*	2363
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,4*	1281	6,5*	2372
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,0*	1274	6,2*	2368
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,4*	1278	5,7*	2340
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,3*	1273	6,4*	2370
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,4*	1284	6,5*	2370

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Sobre la base de la participación o no en programas de mejora de la convivencia, tal y como se ve en la tabla 19, el alumnado de centros sin programas de convivencia no tiene un grado de sensibilidad mayor que el resto de alumnado que está en centros con programas de convivencia. Además, las mayores puntuaciones de los ítems corresponden a los y las menores que estudian en centros donde hay programas del Cabildo y del Gobierno de Canarias de forma simultánea.

Tabla 19. Medias de ítems de interpretación de acoso por sobre peso según la participación o no en programas de mejora de la convivencia. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media								
	Dispone de programa de convivencia							
	Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,8*	339	6,6*	831	6,8*	842	6,7*	1652
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	338	6,5	831	6,6	840	6,5	1646
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,3	339	6,3	819	6,4	835	6,2	1644
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,6*	339	6,4*	833	6,5*	841	6,5*	1649
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,4	336	6,4	828	6,5	837	6,4	1634
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,7*	335	4,9*	830	5,2*	836	4,9*	1643
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,6	338	6,4	830	6,5	841	6,5	1644
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,1*	335	6,1*	828	6,3*	840	6,1*	1639
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,5	334	5,6	828	5,7	830	5,6	1626
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,4*	338	6,3*	824	6,4*	841	6,3*	1640
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,5*	336	6,4*	832	6,6*	840	6,5*	1646
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.								

Respecto al número de hermanos y hermanas, prácticamente no hay diferencias significativas entre la percepción de acoso por sobrepeso y el número de hermanos/as. Ver tabla 20.

Tabla 20. Medias de ítems de interpretación de acoso por sobrepeso según número de hermanos/as. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media										
	Número de hermanos/as agrupados/as.									
	Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,7	666	6,7	1688	6,7	741	6,7	281	6,7	235
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	667	6,5	1688	6,5	735	6,5	278	6,6	234
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,4	663	6,3	1682	6,3	731	6,1	277	6,3	232
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,5	667	6,5	1688	6,5	739	6,5	281	6,5	234
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,5	665	6,5	1676	6,5	732	6,4	275	6,5	235
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	4,9	667	5,0	1676	5,0	734	4,8	280	5,1	234
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5	668	6,5	1681	6,5	737	6,5	280	6,4	234
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,1*	662	6,2*	1683	6,2*	734	5,9*	279	6,1*	232
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,5	659	5,6	1671	5,7	730	5,7	274	5,6	232
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,4	665	6,4	1677	6,3	736	6,2	280	6,2	232
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,5	665	6,5	1685	6,5	738	6,5	279	6,5	234
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.										

3.2.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN B

Respecto a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por sobrepeso, un 62% no se siente identificado con ninguno. Sin embargo, un 33% se siente identificado con la persona acosada y sólo un 3% con la persona acosadora. Ver tabla 21.

Tabla 21. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por sobrepeso

		N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	570	16,3%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	196	5,6%
	Me siento algo identificado con Acosado	411	11,7%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	30	,9%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	20	,6%
	Me siento algo identificado con Acosador	73	2,1%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	2201	62,9%
	Total	3501	100,0%

Respecto al sexo, como se aprecia en la tabla 22, ocurre lo mismo que ocurría con la situación de acoso por la orientación sexual: las mujeres se identifican más con las personas acosadas y los hombres más con las personas acosadoras en lo relativo a la situación de acoso por sobrepeso. Además, el porcentaje de hombres que no se identifican con ninguna figura es mayor que el de mujeres.

Tabla 22. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por sobrepeso según sexo

		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	280*	16,2%	288*	16,4%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	90*	5,2%	106*	6,0%
	Me siento algo identificado con Acosado	167*	9,7%	242*	13,8%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	22*	1,3%	7*	,4%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	14*	,8%	6*	,3%
	Me siento algo identificado con Acosador	50*	2,9%	21*	1,2%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	1104*	63,9%	1086*	61,8%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Según el nivel educativo, y tal y como se observa en la tabla 23, los porcentajes de identificación con el acosador/a o acosado/a por sobrepeso son similares para el alumnado de primaria y el de secundaria. Aun así, hay diferencias entre los que se identifican

totalmente con la persona acosada en función de la etapa educativa, pues el porcentaje es mayor en primaria que en secundaria.

Tabla 23. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por sobrepeso según Nivel Educativo

		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	228*	18,9%	342*	14,9%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	66*	5,5%	130*	5,7%
	Me siento algo identificado con Acosado	109*	9,0%	302*	13,2%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	12*	1,0%	18*	,8%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	8*	,7%	12*	,5%
	Me siento algo identificado con Acosador	19*	1,6%	54*	2,4%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	766*	63,4%	1435*	62,6%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la participación, o no, en programas de convivencia en los centros educativos, las diferencias respecto a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a son muy pequeñas, además de no ser estadísticamente significativas. Se observa un mayor porcentaje de alumnado que no se siente identificado con ninguna figura en centros que disponen tanto de programas de convivencia del Cabildo como del Gobierno de Canarias. Ver tabla 24.

Tabla 24. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por razón de sobrepeso según si el Centro dispone de programas de convivencia

		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	49	15,1%	138	17,7%	113	13,7%	270	17,2%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	22	6,8%	47	6,0%	42	5,1%	85	5,4%
	Me siento algo identificado con Acosado	44	13,5%	74	9,5%	99	12,0%	194	12,3%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	2	,6%	6	,8%	3	,4%	19	1,2%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	1	,3%	7	,9%	4	,5%	8	,5%
	Me siento algo identificado con Acosador	8	2,5%	19	2,4%	13	1,6%	33	2,1%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	199	61,2%	489	62,7%	548	66,7%	965	61,3%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Si exceptuamos al alumnado con más de cuatro hermanos o hermanas, encontramos diferencias interesantes entre el número de hermanos/as y la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por razón de sobrepeso. Así, cuantos menos hermanos y hermanas tiene, mayor es el porcentaje de alumnado que declara que no se identifica con ninguna figura, lo que indica que la identificación con las diferentes figuras es mayor cuantos más hermanos y hermanas se tiene. Además, los porcentajes más altos de identificación con la persona acosada corresponden con aquellos y aquellas que tienen tres hermanos/as. Ver tabla 25.

Tabla 25. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por razón de sobrepeso según número de hermanos y hermanas

		Número de Hermanos/as agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	105*	16,4%	223*	13,6%	137*	19,9%	60*	22,2%	40*	18,2%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	26*	4,1%	93*	5,7%	43*	6,3%	23*	8,5%	10*	4,5%
	Me siento algo identificado con Acosado	64*	10,0%	203*	12,4%	81*	11,8%	31*	11,5%	27*	12,3%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	3*	,5%	14*	,9%	3*	,4%	3*	1,1%	6*	2,7%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	1*	,2%	10*	,6%	6*	,9%	2*	,7%	1*	,5%
	Me siento algo identificado con Acosador	16*	2,5%	26*	1,6%	20*	2,9%	4*	1,5%	5*	2,3%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	424*	66,4%	1070*	65,3%	398*	57,8%	147*	54,4%	131*	59,5%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.2.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a por sobrepeso, tal y como se aprecia en la tabla 26, casi un 80% declara que nunca, por un 3,2% que hace menos de un mes, un 6,7% entre un mes y un año, y un 10% hace más de un año. Por otro lado, respecto a la última vez que se sintió como acosador/a, un 92% declara que nunca se ha sentido

así, por un 1% que declara que hace un mes o menos, un 2,8% entre un mes y un año y un 3% hace más de un año.

Tabla 26. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por razón de sobrepeso			
		N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de sobrepeso	Nunca	2747	79,9%
	Hace un mes o menos	109	3,2%
	Entre un mes y un año	229	6,7%
	Hace más de un año	355	10,3%
	Total	3440	100,0%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de sobrepeso	Nunca	3228	92,5%
	Hace un mes o menos	45	1,3%
	Entre un mes y un año	96	2,8%
	Hace más de un año	120	3,4%
	Total	3489	100,0%

Al igual que ocurría con la situación de acoso por orientación sexual, respecto al acoso por razón de sobrepeso, las mujeres declaran haber sufrido significativamente un mayor acoso que los hombres en todos los intervalos de tiempo analizados. Además, los hombres manifiestan haber sido acosadores en mayor medida que las mujeres. Ver tabla 27.

Tabla 27. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por razón de sobrepeso según sexo					
		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de sobrepeso	Nunca	1401*	82,1%	1332*	77,6%
	Hace un mes o menos	42*	2,5%	67*	3,9%
	Entre un mes y un año	88*	5,2%	140*	8,2%
	Hace más de un año	175*	10,3%	177*	10,3%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de sobrepeso	Nunca	1547*	90,0%	1665*	95,0%
	Hace un mes o menos	30*	1,7%	15*	,9%
	Entre un mes y un año	64*	3,7%	31*	1,8%
	Hace más de un año	78*	4,5%	42*	2,4%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.					

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a por razón de sobrepeso, como se ve en la tabla 28 respecto al nivel de estudios, el alumnado de secundaria declara haber sufrido más acoso que el de primaria, estas diferencias son estadísticamente significativas. Sin embargo, en relación con la última vez que se sintieron como acosadores, no hay diferencias significativas según nivel educativo.

Tabla 28. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por razón de sobrepeso según Nivel Educativo.					
		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de sobrepeso	Nunca	1000*	82,2%	1747*	78,6%
	Hace un mes o menos	40*	3,3%	69*	3,1%
	Entre un mes y un año	85*	7,0%	144*	6,5%
	Hace más de un año	91*	7,5%	264*	11,9%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de sobrepeso	Nunca	1133	91,4%	2095	93,2%
	Hace un mes o menos	21	1,7%	24	1,1%
	Entre un mes y un año	39	3,1%	57	2,5%
	Hace más de un año	47	3,8%	73	3,2%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.					

Respecto a la última vez que se sintió acosado/a o acosador/a por motivos de sobrepeso, tal y como se observa en la tabla 29, no hay diferencias significativas según la participación o no en programas de mejora de la convivencia. Aun así, cabe destacar que los que más se declaran como acosados/as, por este motivo, son los que están en un centro con programas de convivencia del Cabildo y del Gobierno de Canarias. Ver tabla 29.

Tabla 29. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por razón de sobrepeso según si el Centro dispone de programas de convivencia.									
		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de sobrepeso	Nunca	255	79,4%	625	80,4%	614	78,0%	1253	80,6%
	Hace un mes o menos	7	2,2%	25	3,2%	22	2,8%	55	3,5%
	Entre un mes y un año	20	6,2%	55	7,1%	59	7,5%	95	6,1%
	Hace más de un año	39	12,1%	72	9,3%	92	11,7%	152	9,8%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de sobrepeso	Nunca	299	92,0%	711	90,3%	740	93,7%	1478	93,1%
	Hace un mes o menos	2	,6%	15	1,9%	7	,9%	21	1,3%
	Entre un mes y un año	13	4,0%	30	3,8%	21	2,7%	32	2,0%
	Hace más de un año	11	3,4%	31	3,9%	22	2,8%	56	3,5%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.									

En relación con la última vez que se sintió acosado/a por motivos de sobrepeso según el número de hermanos y hermanas, no hay diferencias significativas, si bien el alumnado que más declara que nunca ha sido acosado es que no tiene hermanos/as, mientras que el más acosado es el que tiene tres hermanos/as. Sin embargo, respecto a la última vez que se identificaron alumnos y alumnas como acosadores, por dicho motivo, si hay diferencias significativas por número de hermanos/as. Así, se aprecia que cuantos más hermanos y

hermanas se tienen, mayor es el porcentaje de alumnado que alguna vez ha sido acosador por motivos de sobrepeso. Ver tabla 30.

Tabla 30. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por razón de sobrepeso según número de hermanos y hermanas

		Número de hermanos/as agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de sobrepeso	Nunca	516	81,8%	1284	80,5%	552	79,1%	185	72,8%	172	79,3%
	Hace un mes o menos	14	2,2%	51	3,2%	26	3,7%	12	4,7%	5	2,3%
	Entre un mes y un año	44	7,0%	97	6,1%	46	6,6%	22	8,7%	18	8,3%
	Hace más de un año	57	9,0%	164	10,3%	74	10,6%	35	13,8%	22	10,1%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de sobrepeso	Nunca	596*	92,8%	1527*	94,1%	649*	92,5%	229*	89,1%	187*	85,0%
	Hace un mes o menos	6*	,9%	18*	1,1%	8*	1,1%	5*	1,9%	7*	3,2%
	Entre un mes y un año	16*	2,5%	39*	2,4%	19*	2,7%	11*	4,3%	10*	4,5%
	Hace más de un año	24*	3,7%	39*	2,4%	26*	3,7%	12*	4,7%	16*	7,3%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.3. SITUACION C (ACOSO POR MOTIVOS DE RAZA O ETNIA)

3.3.1. INTERPRETACIÓN DE SITUACIÓN C

Respecto al interpretación del acoso por motivos de raza o etnia, la sensibilidad es muy elevada si tenemos en cuenta las puntuaciones en los ítems de grado de acuerdo, tal y como ocurría en la interpretación de acoso por razón de sexo o de sobrepeso. Se repite el hecho de que la puntuación menor se encuentra en la interpretación de que el acoso es planificado, lo cual indica que el alumnado no cree que sea así. Ver tabla 31.

Tabla 31. Medias de ítems de interpretación de acoso por motivos de raza o etnia. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media y D.T.

	Media	D.T.	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6	1,2	3665
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	1,2	3655
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,4	1,2	3627
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	1,2	3661
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,5	1,1	3642
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	5,5	1,9	3643
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,4	1,2	3655
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,3	1,4	3639
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,9	1,7	3612
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,4	1,3	3650
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,5	1,2	3653

Respecto a la interpretación de acoso por motivos de raza o etnia según sexo, se aprecia en la tabla 32 que las mujeres tienden a ser más sensibles ante el acoso que los hombres, pues en todos los ítems con diferencias significativas las mujeres tienen un grado de acuerdo mayor que los hombres.

Tabla 32. Medias de ítems de interpretación de acoso por motivos de raza o etnia según sexo. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,5*	1822	6,7*	1823
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,4*	1820	6,6*	1815
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,4*	1805	6,5*	1803
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4*	1823	6,5*	1818
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,5*	1816	6,6*	1806
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	5,3*	1811	5,6*	1812
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,3*	1821	6,6*	1814
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,3	1808	6,3	1811
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,7*	1787	6,1*	1806
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,4	1817	6,4	1813
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,4*	1819	6,6*	1814

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la interpretación del acoso por motivos de raza o etnia según el nivel de estudios, el grado de acuerdo con los ítems es superior en el alumnado de secundaria que de primaria. Así, el alumnado de educación secundaria parece más sensibilizado ante el acoso por razón de raza o etnia que el de primaria. Ver tabla 33.

Tabla 33. Medias de ítems de interpretación de acoso por motivos de raza según Nivel. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media

	Nivel			
	Primaria		Secundaria	
	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6	1302	6,6	2363
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	1301	6,5	2354
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,4	1279	6,4	2348
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4*	1298	6,5*	2363
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,5*	1291	6,6*	2351
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	5,2*	1292	5,6*	2351
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,3*	1298	6,5*	2357
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,1*	1289	6,3*	2350
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,6*	1289	6,1*	2323
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,3*	1293	6,4*	2357
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,4*	1300	6,6*	2353

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la participación o no en programas de convivencia, se observan diferencias significativas en la interpretación de la situación de acoso por motivos de raza o etnia. Así, en ningún ítem con diferencias significativas la puntuación media mayor corresponde a alumnado que está en centros sin programas de convivencia, por lo que éstos son los que menos sensibilizados están. Además, el que presenta una mayor sensibilización es el alumnado de centros con programas de convivencia del Cabildo y centros con programas de convivencia de ambas instituciones (Cabildo y Gobierno de Canarias). Ver tabla 34.

Tabla 34. Medias de ítems de interpretación de acoso por motivos de raza o etnia según si se participa o no en programas de convivencia. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media								
	Dispone de programa de convivencia							
	Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6	333	6,6	840	6,7	839	6,6	1653
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,4	332	6,5	841	6,5	836	6,5	1646
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,4	332	6,4	833	6,5	830	6,4	1632
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,5*	333	6,4*	841	6,5*	837	6,4*	1650
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,6	331	6,5	833	6,6	834	6,5	1644
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	5,4*	332	5,3*	837	5,7*	833	5,4*	1641
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5*	332	6,4*	838	6,5*	837	6,4*	1648
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,4*	331	6,2*	833	6,4*	827	6,2*	1648
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	6,0*	325	5,8*	830	6,1*	831	5,8*	1626
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,5*	330	6,3*	836	6,5*	838	6,3*	1646
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,5	332	6,5	838	6,6	836	6,5	1647
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.								

Respecto al número de hermanos/as y la interpretación del acoso por motivos de raza o etnia, tal y como se ve en la tabla 35, no se dan diferencias significativas entre ambas variables.

Tabla 35. Medias de ítems de interpretación de acoso por motivos de raza o etnia según número de hermanos/as. (1 mínimo acuerdo, 7 máximo acuerdo). Media										
	Número de Hermanos/as agrupados/as									
	Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N
Creo que Y pretende humillar a X	6,6	671	6,6	1683	6,6	736	6,6	285	6,6	238
Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	6,5	670	6,5	1681	6,5	733	6,5	285	6,5	234
Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	6,5	666	6,4	1668	6,4	728	6,3	281	6,4	234
Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	6,4	672	6,5	1685	6,5	731	6,5	284	6,5	237
Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	6,6	671	6,6	1674	6,6	726	6,4	281	6,6	238
Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	5,4	668	5,5	1672	5,5	732	5,4	283	5,4	237
Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	6,5	670	6,4	1680	6,5	733	6,5	284	6,4	236
Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	6,3	665	6,3	1670	6,3	731	6,2	284	6,2	237
Creo que el objetivo de Y es destruir a X	5,8	668	5,9	1655	5,9	723	5,9	283	6,1	231
Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	6,4	670	6,4	1677	6,4	729	6,4	284	6,4	238
Creo que Y le causa un grave daño moral a X	6,6	671	6,5	1678	6,6	729	6,6	285	6,5	238
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.										

3.3.2. IDENTIFICACIÓN CON LA SITUACIÓN

Sobre a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza o etnia, en la tabla 36 se observa que casi un 70% del alumnado no se siente identificado con ninguna. Además, un 28% se siente identificado con la persona acosada y un 3,4 % con la persona acosadora.

Tabla 36. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza

		N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	494	14,2%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	166	4,8%
	Me siento algo identificado con Acosado	275	7,9%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	34	1,0%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	21	,6%
	Me siento algo identificado con Acosador	63	1,8%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	2427	69,7%
	Total	3480	100,0%

Al igual que ocurría con las situaciones de acoso por razón de identidad sexual o de sobrepeso, las mujeres se sienten más identificadas con el rol de acosadas que los hombres y éstos se sienten más identificados con los acosadores que las mujeres, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Ver tabla 37.

Tabla 37. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza según sexo

		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	238*	13,7%	252*	14,6%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	82*	4,7%	84*	4,9%
	Me siento algo identificado con Acosado	126*	7,3%	147*	8,5%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	24*	1,4%	10*	,6%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	16*	,9%	4*	,2%
	Me siento algo identificado con Acosador	39*	2,3%	24*	1,4%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	1208*	69,7%	1209*	69,9%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la identificación con el rol de acosado/a o acosador/a por motivos de raza o etnia en relación con el nivel de estudios, se observa en la tabla 38 que el alumnado de primaria se siente más identificado con el rol de acosado/a que los de secundaria. Además, el alumnado de educación secundaria, en mayor medida que los de primaria, no se identifica con ningún rol.

Tabla 38. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza según Nivel					
		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	216*	17,8%	278*	12,3%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	53*	4,4%	113*	5,0%
	Me siento algo identificado con Acosado	79*	6,5%	196*	8,6%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	16*	1,3%	18*	,8%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	9*	,7%	12*	,5%
	Me siento algo identificado con Acosador	21*	1,7%	42*	1,9%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	820*	67,5%	1607	70,9%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.					

Sobre la base de la participación, o no, en programas de convivencias, el alumnado varía la identificación respecto a las figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza o etnia. Así, aquellos y aquellas que más se sienten identificados con el rol de acosado/a son los que no han participado en programas de mejora de la convivencia. Resulta destacable que los alumnos y las alumnas que más se sienten identificados con el rol de acosadores son los que están en centros con programas o del Cabildo o del Gobierno de Canarias. Ver tabla 39.

Tabla 39. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza según si el Centro dispone de programas de convivencia									
		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	44*	13,8%	120*	15,3%	85*	10,5%	245*	15,7%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	15*	4,7%	30*	3,8%	39*	4,8%	82*	5,3%
	Me siento algo identificado con Acosado	23*	7,2%	53*	6,7%	68*	8,4%	131*	8,4%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	4*	1,3%	10*	1,3%	5*	,6%	15*	1,0%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	0*	0,0%	8*	1,0%	2*	,2%	11*	,7%
	Me siento algo identificado con Acosador	11*	3,4%	13*	1,7%	11*	1,4%	28*	1,8%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	223*	69,7%	552*	70,2%	603*	74,2%	1049*	67,2%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.									

Respecto a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza o etnia, respecto al número de hermanos y hermanas, se observa en la tabla 40, si

excluimos a los y las que tienen cuatro o más hermanos/as, que cuantos más tienen más se identifican como acosados/as o acosadores por lo que se muestran menos ambiguos frente a los que menos hermanos y hermanas tienen. El alumnado que más se siente identificado con los acosados/as vuelve a ser el que tiene tres hermanos/as. Ver tabla 40.

Tabla 40. Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza según número de hermanos y hermanas

		Número de Hermanos/as agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Identificación con figuras de acosado/a y acosador/a	Me siento totalmente identificado con Acosado	84*	13,0%	195*	12,0%	117*	17,1%	60*	22,3%	34*	15,7%
	Me siento medianamente identificado con Acosado	27*	4,2%	80*	4,9%	33*	4,8%	14*	5,2%	10*	4,6%
	Me siento algo identificado con Acosado	40*	6,2%	120*	7,4%	59*	8,6%	24*	8,9%	31*	14,3%
	Me siento totalmente identificado con Acosador	3*	,5%	15*	,9%	8*	1,2%	3*	1,1%	5*	2,3%
	Me siento medianamente identificado con Acosador	1*	,2%	13*	,8%	4*	,6%	2*	,7%	1*	,5%
	Me siento algo identificado con Acosador	10*	1,6%	24*	1,5%	15*	2,2%	7*	2,6%	5*	2,3%
	No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador	479*	74,4%	1178*	72,5%	447*	65,4%	159*	59,1%	131*	60,4%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.3.3. ÚLTIMA VEZ QUE SE SINTIÓ ACOSADO/A O ACOSADOR/A

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a por motivos de raza o etnia, tal y como se observa en la tabla 41, un 87% declara que nunca se ha sentido así, mientras que un 2% hace un mes o menos, un 5% hace un año y un 5,2% hace más de un año. Por otro lado, respecto a la última vez que se sintió como acosador/a, un 95% manifiesta que nunca se ha sentido así, siendo el porcentaje de los que se han sentido como acosadores muy bajo.

Tabla 41. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por motivos de raza			
		N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de raza/etnia	Nunca	3052	87,9%
	Hace un mes o menos	68	2,0%
	Entre un mes y un año	172	5,0%
	Hace más de un año	182	5,2%
	Total	3474	100,0%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de raza/etnia	Nunca	3334	95,2%
	Hace un mes o menos	30	,9%
	Entre un mes y un año	65	1,9%
	Hace más de un año	72	2,1%
	Total	3501	100,0%

Según el sexo, las mujeres se han sentido más acosadas que los hombres por motivos de raza, aunque sin diferencias importantes. Sin embargo, respecto a los acosadores, los hombres se han sentido significativamente más como acosadores que las mujeres. Ver tabla 42.

Tabla 42. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por motivos de raza o etnia según sexo					
		Sexo			
		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de raza/etnia	Nunca	1542	88,9%	1497	86,9%
	Hace un mes o menos	32	1,8%	36	2,1%
	Entre un mes y un año	70	4,0%	102	5,9%
	Hace más de un año	90	5,2%	88	5,1%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de raza/etnia	Nunca	1634*	93,5%	1684*	96,9%
	Hace un mes o menos	25*	1,4%	5*	,3%
	Entre un mes y un año	39*	2,2%	26*	1,5%
	Hace más de un año	49*	2,8%	23*	1,3%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.					

Teniendo en cuenta el nivel académico, y tal y como se aprecia en la tabla 43, el alumnado de primaria se ha sentido más como acosado y más como acosador que el alumnado de secundaria. Sin embargo, sólo respecto a la última vez que se sintió como acosador/a hay diferencias significativas, por lo que el alumnado de primaria suele sentirse más como acosador/a que el de secundaria. Ver tabla 43.

Tabla 43. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por motivos de raza o etnia según Nivel Educativo					
		Nivel			
		Primaria		Secundaria	
		N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de raza/etnia	Nunca	1076	86,7%	1976	88,5%
	Hace un mes o menos	28	2,3%	40	1,8%
	Entre un mes y un año	63	5,1%	109	4,9%
	Hace más de un año	74	6,0%	108	4,8%
Última vez que te sentiste como acosador/A por razón de raza/etnia	Nunca	1180*	94,2%	2154*	95,8%
	Hace un mes o menos	6*	,5%	24*	1,1%
	Entre un mes y un año	32*	2,6%	33*	1,5%
	Hace más de un año	34*	2,7%	38*	1,7%
*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.					

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a por motivos de raza o etnia, no hay diferencias relevantes según la participación, o no, en los programas de convivencia; si bien los que más han sufrido acoso son aquellos y aquellas que no han participado en estos programas de convivencia. Por otro lado, respecto a la última vez que se sintieron como acosadores, sí hay diferencias, siendo los que más se han sentido como acosadores los que están en un centro con programas de convivencia del Gobierno de Canarias. Ver tabla 44.

Tabla 44. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por motivos de raza según si el Centro dispone de programas de convivencia

		Dispone de programa de convivencia							
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de raza/etnia	Nunca	284	91,0%	703	87,9%	695	88,3%	1370	87,0%
	Hace un mes o menos	3	1,0%	17	2,1%	12	1,5%	36	2,3%
	Entre un mes y un año	16	5,1%	30	3,8%	39	5,0%	87	5,5%
	Hace más de un año	9	2,9%	50	6,3%	41	5,2%	82	5,2%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de raza/etnia	Nunca	300*	94,0%	752*	93,6%	765*	96,3%	1517*	95,7%
	Hace un mes o menos	7*	2,2%	3*	,4%	6*	,8%	14*	,9%
	Entre un mes y un año	4*	1,3%	23*	2,9%	10*	1,3%	28*	1,8%
	Hace más de un año	8*	2,5%	25*	3,1%	13*	1,6%	26*	1,6%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

Respecto a la última vez que se sintió como acosado/a por motivos de raza o etnia, tal y como se ve en la tabla 45, el alumnado que más se ha sentido así es el que más hermanos y hermanas tiene. Así, es significativo el hecho de que cuanto más hermanos y hermanas tiene, más probable es que haya sufrido acoso por este motivo. Sin embargo, respecto a la última vez que se sintió como acosador/a por este motivo, no hay diferencias según el número de hermanos y hermanas, si bien los que más se han sentido así son los que tienen tres hermanos/as.

Tabla 45. Última vez que se sintió como acosado/a o acosador/a por motivos de raza según número de hermanos y hermanas

		Número de Hermanos/as agrupados/as									
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por razón de raza/etnia	Nunca	577*	89,5%	1444*	89,6%	602*	86,4%	217*	83,1%	173*	80,1%
	Hace un mes o menos	9*	1,4%	33*	2,0%	13*	1,9%	6*	2,3%	7*	3,2%
	Entre un mes y un año	25*	3,9%	69*	4,3%	39*	5,6%	21*	8,0%	16*	7,4%
	Hace más de un año	34*	5,3%	65*	4,0%	43*	6,2%	17*	6,5%	20*	9,3%
Última vez que te sentiste como acosador/a por razón de raza/etnia	Nunca	619	95,8%	1552	95,4%	671	95,6%	247	92,9%	203	93,5%
	Hace un mes o menos	4	,6%	15	,9%	5	,7%	6	2,3%	0	0,0%
	Entre un mes y un año	10	1,5%	30	1,8%	13	1,9%	7	2,6%	5	2,3%
	Hace más de un año	13	2,0%	29	1,8%	13	1,9%	6	2,3%	9	4,1%

*: Diferencias estadísticamente significativas al 95%.

3.4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO ACOSADO

Una vez se analizada la prevalencia de los diferentes tipos de acoso escolar en toda la población, en este apartado se analizan únicamente las circunstancias de la muestra de alumnos y alumnas que manifestó sentir acoso. De esta forma, se pretende establecer qué características sociodemográficas tienen los alumnos y las alumnas que alguna vez han sufrido acoso escolar.

En la tabla 46 se observan las frecuencias absolutas y relativas de las variables "última vez que te sentiste acosado" tanto por motivos de identidad sexual, como por sobrepeso o por motivos de raza/etnia. Esta tabla es un resumen de las tablas 11, 26 y 41, pero excluyendo al alumnado que nunca ha sufrido acoso.

Tabla 46. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso. Alumnado acosado

		N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	163	18,1%
	Entre un mes y un año	335	37,2%
	Hace más de un año	402	44,7%
	Total	900	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	109	15,7%
	Entre un mes y un año	229	33,0%
	Hace más de un año	355	51,2%
	Total	693	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	68	16,1%
	Entre un mes y un año	172	40,8%
	Hace más de un año	182	43,1%
	Total	422	100,0%

Uno de los cruces más relevantes para conocer la idiosincrasia del alumnado acosado es analizar la identificación con la persona acosada/acosadora (recodificada en tres categorías: identificado con acosado/a, con acosador/a o con ninguna) según la última vez que sintió acoso (según las tres situaciones descritas), tal y como se muestra en la tabla 47. Así, se observó que cuanto más cercano ha sido el acoso, más se siente identificado el alumnado acosado con la figura del que sufre el acoso; mientras que, cuanto más alejada en el tiempo se daba la situación de acoso, más se sentían identificados con la persona acosador/a y, también, más indiferencia se mostraba a las situaciones descritas.

Cabe destacar que la explicación anterior es significativa tanto para el acoso por identidad sexual como por razón de sobrepeso, mientras que el acoso por la raza o etnia no muestran resultados significativos según la identificación con la persona acosada/acosadora.

Tabla 47. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso según grado de identificación con la persona acosada/acosadora. Alumnado acosado.

		Identificación con acosado/a o acosador/a							
		Identificado con Acosado		Identificado con Acosador		No me siento identificado ni con Acosado ni con Acosador		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	92*	59,0%	5*	3,2%	59*	37,8%	156*	100,0%
	Entre un mes y un año	168*	53,2%	13*	4,1%	135*	42,7%	316*	100,0%
	Hace más de un año	160*	41,1%	20*	5,1%	209*	53,7%	389*	100,0%
	Total	420	48,8%	38	4,4%	403	46,8%	861	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	85*	82,5%	2*	1,9%	16*	15,5%	103*	100,0%
	Entre un mes y un año	173*	80,1%	4*	1,9%	39*	18,1%	216*	100,0%
	Hace más de un año	231*	67,9%	14*	4,1%	95*	27,9%	340*	100,0%
	Total	489	74,2%	20	3,0%	150	22,8%	659	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	47	74,6%	2	3,2%	14	22,2%	63	100,0%
	Entre un mes y un año	116	74,8%	9	5,8%	30	19,4%	155	100,0%
	Hace más de un año	124	72,1%	7	4,1%	41	23,8%	172	100,0%
	Total	287	73,6%	18	4,6%	85	21,8%	390	100,0%
*: Significativo al 95% de confianza									

En la tabla 48 se muestra la relación entre el sexo y la última vez que sufrió algún tipo de las situaciones de acoso analizadas en este estudio. Así, a nivel descriptivo, tanto para el acoso por identidad sexual como por sobrepeso, los hombres tienden a sufrir más acoso cuanto más lejana fue la situación de acoso. Sin embargo, las mujeres han sufrido más recientemente que los hombres las situaciones de acoso citadas con anterioridad. Cabe destacar que, a nivel estadístico, esta afirmación es significativa para el caso del acoso por sobrepeso.

Por otro lado, la situación de acoso por razón de raza o etnia no sigue un patrón específico para mujeres y hombres, además de no arrojar resultados significativos.

Tabla 48. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso según sexo. Alumnado acosado							
		Sexo					
		Hombre		Mujer		Total	
		N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	62	38,8%	98	61,3%	160	100,0%
	Entre un mes y un año	147	44,1%	186	55,9%	333	100,0%
	Hace más de un año	180	45,0%	220	55,0%	400	100,0%
	Total	389	43,6%	504	56,4%	893	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	42*	38,5%	67*	61,5%	109*	100,0%
	Entre un mes y un año	88*	38,6%	140*	61,4%	228*	100,0%
	Hace más de un año	175*	49,7%	177*	50,3%	352*	100,0%
	Total	305	44,3%	384	55,7%	689	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	32	47,1%	36	52,9%	68	100,0%
	Entre un mes y un año	70	40,7%	102	59,3%	172	100,0%
	Hace más de un año	90	50,6%	88	49,4%	178	100,0%
	Total	192	45,9%	226	54,1%	418	100,0%
*: Significativo al 95% de confianza							

Los resultados de cruzar la última vez que el alumnado se sintió acosado y el nivel educativo también ofrecieron resultados interesantes. Así, para la población acosada por motivos de identidad sexual y sobrepeso, el alumnado de secundaria manifestó haber sufrido más acoso hace menos de un mes y hace más de un año, mientras que los de primaria manifestaron haber sufrido acoso en el último curso académico. Ello implica, por tanto, que las situaciones de acoso de la población que cursa Educación Secundaria pueden ser producto de situaciones vividas en la Educación Primaria. Sin embargo, estos resultados sólo son significativos para el acoso por sobrepeso.

Respecto al acoso por raza o etnia, no siguieron un patrón concreto según el nivel educativo.

Tabla 49. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso según nivel educativo. Alumnado acosado							
		Nivel educativo					
		Primaria		Secundaria		Total	
		N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	56	34,4%	107	65,6%	163	100,0%
	Entre un mes y un año	137	40,9%	198	59,1%	335	100,0%
	Hace más de un año	137	34,1%	265	65,9%	402	100,0%
	Total	330	36,7%	570	63,3%	900	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	40*	36,7%	69*	63,3%	109*	100,0%
	Entre un mes y un año	85*	37,1%	144*	62,9%	229*	100,0%
	Hace más de un año	91*	25,6%	264*	74,4%	355*	100,0%
	Total	216	31,2%	477	68,8%	693	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	28	41,2%	40	58,8%	68	100,0%
	Entre un mes y un año	63	36,6%	109	63,4%	172	100,0%
	Hace más de un año	74	40,7%	108	59,3%	182	100,0%
	Total	165	39,1%	257	60,9%	422	100,0%
*: Significativo al 95% de confianza							

Respecto a la última situación de acoso según si se ha participado, o no, en programas de mejora de la convivencia o de prevención del acoso (tabla 50), ningún resultado fue estadísticamente significativo. Sin embargo, a nivel descriptivo se pudo observar que el alumnado que sufre acoso por razón de sobrepeso y de identidad sexual, tanto de centros con programas del Cabildo como los centros con programas de ambas instituciones -Cabildo y Gobierno de Canarias -, tiende a declarar que sufrió más acoso hace más de un año que en la actualidad. Este hecho parece indicar un efecto positivo de los programas sobre la latencia de las situaciones de acoso. Además, el alumnado de centros sin programas de convivencia siempre declara haber sufrido más acoso que los que tienen programas de convivencia.

Tabla 50. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso según si el Centro dispone o no de programas de convivencia. Alumnado acosado

		Dispone de programa de convivencia el Centro Educativo									
		Sí, del Cabildo		Sí, del Gobierno de Canarias		Sí, del Cabildo y del Gobierno de Canarias		No		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	13	8,0%	42	25,8%	32	19,6%	76	46,6%	163	100,0%
	Entre un mes y un año	27	8,1%	87	26,0%	79	23,6%	142	42,4%	335	100,0%
	Hace más de un año	48	11,9%	93	23,1%	99	24,6%	162	40,3%	402	100,0%
	Total	88	9,8%	222	24,7%	210	23,3%	380	42,2%	900	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	7	6,4%	25	22,9%	22	20,2%	55	50,5%	109	100,0%
	Entre un mes y un año	20	8,7%	55	24,0%	59	25,8%	95	41,5%	229	100,0%
	Hace más de un año	39	11,0%	72	20,3%	92	25,9%	152	42,8%	355	100,0%
	Total	66	9,5%	152	21,9%	173	25,0%	302	43,6%	693	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	3	4,4%	17	25,0%	12	17,6%	36	52,9%	68	100,0%
	Entre un mes y un año	16	9,3%	30	17,4%	39	22,7%	87	50,6%	172	100,0%
	Hace más de un año	9	4,9%	50	27,5%	41	22,5%	82	45,1%	182	100,0%
	Total	28	6,6%	97	23,0%	92	21,8%	205	48,6%	422	100,0%
*: Significativo al 95% de confianza											

Por último, la tabla 51 muestra la relación entre el número de hermanos/as y la última vez que sufrió acoso, no encontrándose resultados estadísticamente significativos ni conclusiones relevantes a nivel descriptivo.

Tabla 51. Última vez que sufrió algún tipo de situación de acoso según número de hermanos y hermanas. Alumnado acosado

		Número de Hermanos/as agrupados/as											
		Ninguno		Uno		Dos		Tres		Cuatro o más		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Última vez que te sentiste como acosado/a por identidad sexual	Hace un mes o menos	34	21,5%	71	44,9%	31	19,6%	12	7,6%	10	6,3%	158	100,0%
	Entre un mes y un año	68	20,4%	153	45,8%	83	24,9%	18	5,4%	12	3,6%	334	100,0%
	Hace más de un año	67	17,0%	186	47,3%	82	20,9%	25	6,4%	33	8,4%	393	100,0%
	Total	169	19,1%	410	46,3%	196	22,1%	55	6,2%	55	6,2%	885	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por sobrepeso	Hace un mes o menos	14	13,0%	51	47,2%	26	24,1%	12	11,1%	5	4,6%	108	100,0%
	Entre un mes y un año	44	19,4%	97	42,7%	46	20,3%	22	9,7%	18	7,9%	227	100,0%
	Hace más de un año	57	16,2%	164	46,6%	74	21,0%	35	9,9%	22	6,3%	352	100,0%
	Total	115	16,7%	312	45,4%	146	21,3%	69	10,0%	45	6,6%	687	100,0%
Última vez que te sentiste como acosado/a por motivos de raza/etnia	Hace un mes o menos	9	13,2%	33	48,5%	13	19,1%	6	8,8%	7	10,3%	68	100,0%
	Entre un mes y un año	25	14,7%	69	40,6%	39	22,9%	21	12,4%	16	9,4%	170	100,0%
	Hace más de un año	34	19,0%	65	36,3%	43	24,0%	17	9,5%	20	11,2%	179	100,0%
	Total	68	16,3%	167	40,0%	95	22,8%	44	10,6%	43	10,3%	417	100,0%
*: Significativo al 95% de confianza													

4. CONCLUSIONES

4.1. CONCLUSIONES GENERALES

- Los resultados de este estudio corroboran los de Serrano y Iborra (2005), Serrano (2006) y del propio Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011) sobre violencia entre compañeros y en la familia en España, así como los del Centro Reina Sofía realizado en toda España y en el que se pudo constatar la existencia de un 17,2% de escolares que sufren acoso, rondando en el casos de Canarias tasas del 20%. Estudios como los de Quiles, Morera, Correa & Leyens, (2008), Quiles, Dolores, Correa & Leyens (2010), Quiles, Morales, Fernández Arregui & Morera Bello (2014), Ceballos, Correa, Rodríguez & Rodríguez (2016) o López-Betancor (2016), realizados con población canaria ratifican los resultados de este trabajo.
- Se declara más acoso por razón de orientación/identidad sexual (27% se declara acosado/a alguna vez en su vida) que por motivos de sobrepeso (20% se declara acosado/a alguna vez en su vida). El acoso por motivos de raza/etnia es el menos común, ya que sólo un 13% del alumnado declara que ha sufrido acoso por esta razón. alguna vez en su vida. Además, las mujeres en general sufren un mayor acoso (en todas las situaciones analizadas) que los hombres.
- Existe una elevada sensibilización respecto a las todas las situaciones analizadas. Además, el alumnado femenino y los alumnos de secundaria son los que declaran una mayor sensibilización.
- Por otro lado, al analizar las diferencias en función de la participación o no en programas de convivencia, se declara una mayor sensibilización con situaciones de acoso en los centros cuyos alumnos han participado en este tipo de programas respecto a los que no lo hicieron.
- Las mujeres se sienten más identificadas con la figura de acosado/a y los hombres más con la figura de acosador/a en las situaciones de acoso por razón de orientación/identidad sexual y por razón de sobrepeso.
- Respecto a la última vez que sufrieron acoso, el alumnado femenino declara que se ha sentido acosada en mayor medida que el alumnado masculino, tanto por razón de orientación/identidad sexual, por sobrepeso y por raza/etnia.

4.2. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN/IDENTIDAD SEXUAL

- El alumnado muestra una elevada sensibilidad con el acoso escolar por razón de orientación/identidad sexual, considerándolo una cuestión que daña y humilla al alumno/a acosado/a.
- Según el género, las mujeres tienden a mostrar una mayor sensibilidad que los hombres respecto a las situaciones de acoso por razón de identidad/orientación sexual, calificando estas situaciones de acoso de forma más grave que los hombres.
- En general, a tenor de los resultados, la población secundaria demuestra una mayor que sensibilidad con las situaciones de acoso escolar por razón de orientación/identidad sexual que el alumnado de primaria.
- Los resultados muestran que el alumnado de centros sin programas de convivencia es menos sensible al acoso escolar por razón de orientación/identidad sexual que el alumnado que cursa sus estudios en centros que sí los tienen. Por otro lado, si se tiene en cuenta la participación en programas de convivencia del Cabildo, del Gobierno de Canarias o ambos, se observa que en la mayor parte de los ítems las mayores puntuaciones corresponden al alumnado que estudia en centros donde se aplican ambos programas, lo que pone de manifiesto una mayor efectividad, en cuanto a la sensibilización sobre la problemática, en los centros con ambos programas de convivencia.
- A la hora de identificarse con acosado/a o acosadora por razón de orientación/identidad sexual, un 63% del alumnado no se siente identificado con ninguna figura, mientras que un 31% se siente identificado con el acosado/a. Además, sólo un 4% se siente identificado con el acosador/a.
- El alumnado femenino en general se siente más identificado con la situación de acosado por motivos de orientación/identidad sexual, mientras que los hombres más con la figura de acosador. Por tanto, existe ciertas diferencias en cuanto a la identificación entre hombres y mujeres respecto a estas situaciones de acoso.
- El alumnado de primaria se siente más identificado que el de secundaria con el rol de acosado por razón de orientación/identidad sexual.

- En lo relativo a la última vez que se sintió el menor como acosado por razón de orientación/identidad sexual, se observa que un 73% nunca se ha sentido así, mientras que un 4,8% hace menos de un mes y un 9,9% entre un mes y un año (figura 12).

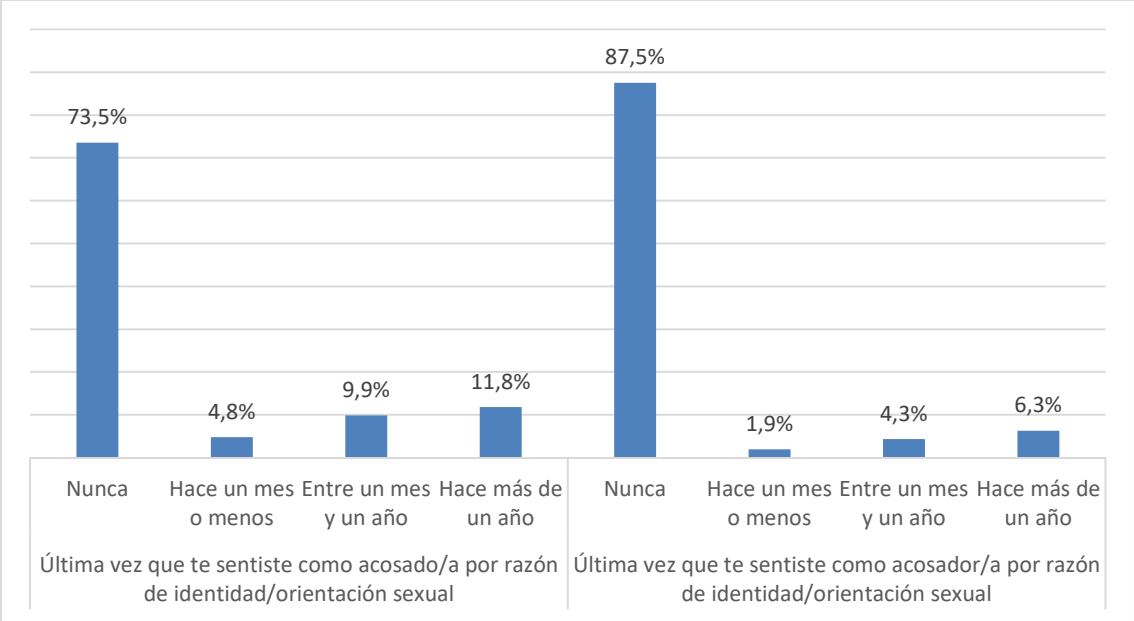


Figura 12. Última vez que se sintió el alumnado como acosado/a y como acosador/a por razón de orientación/identidad sexual. Total de Alumnado. %

- En general, el alumnado femenino declara haber sufrido más situaciones de acoso por razón de orientación/identidad sexual que los hombres.
- Respecto a las diferencias entre alumnado en centros con programas de convivencia y sin éstos, el porcentaje mayor de alumnado que se declara acosado alguna vez estudia en centros con programas de convivencia. De esta forma, una mayor sensibilidad ante situaciones de acoso escolar puede ayudar a detectar al alumno/a que está sufriendo una situación de acoso escolar.

4.3. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE SOBREPESO

- Al igual que la situación de acoso por orientación sexual, la sensibilidad detectada a través interpretación que hace el alumnado de la situación de acoso por sobrepeso es muy elevada.
- El alumnado femenino muestra significativamente más que los hombres una mayor sensibilidad respecto a la interpretación de la situación de acoso por sobrepeso.
- Por otro lado, el alumnado de secundaria muestra una mayor sensibilidad en la interpretación de la situación de acoso por sobrepeso que el alumnado de primaria.
- El alumnado que cursa sus estudios en centros sin programas de convivencia, no tiene un grado de sensibilidad mayor respecto a las situaciones de acoso escolar por razón de sobrepeso que el alumnado que cursa sus estudios en centros con este tipo de programas de intervención. Así, los/as alumnos/as de centros con programas de convivencia del Cabildo o del Gobierno de Canarias tienen una percepción más clara de las situaciones de acoso.
- En lo referido a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por sobrepeso, un 62% no se siente identificado con ninguna de ellas. Sin embargo, un 33% se siente identificado con el acosado y sólo un 3% con el acosador.
- El alumnado femenino se identifica más con los acosados/as y el masculino más con los acosadores/as en lo relativo a la situación de acoso por sobrepeso, mostrando claras diferencias respecto a la identificación con las figuras anteriores.
- Existen diferencias entre los que se identifican totalmente con el acosado/a por razón de sobrepeso en función de etapa educativa, pues el porcentaje es mayor en primaria que en secundaria.
- Respecto al número de hermanos y la identificación con las figuras de acosado/acosador por razón de sobrepeso, cuantos menos hermanos tiene (a excepción de los de cuatro o más hermanos) mayor es el porcentaje de alumnos que declaran que no se identifican con ninguna figura, lo que indica que la identificación con las figuras de acosado/a o acosador/a es mayor cuantos más hermanos se tiene.

- Respecto a la última vez que se sintió como acosado por razón de sobrepeso, casi un 80% declara que nunca, por un 3,2% que hace menos de un mes, un 6,7% entre un mes y un año y un 10% hace más de un año (figura 13).

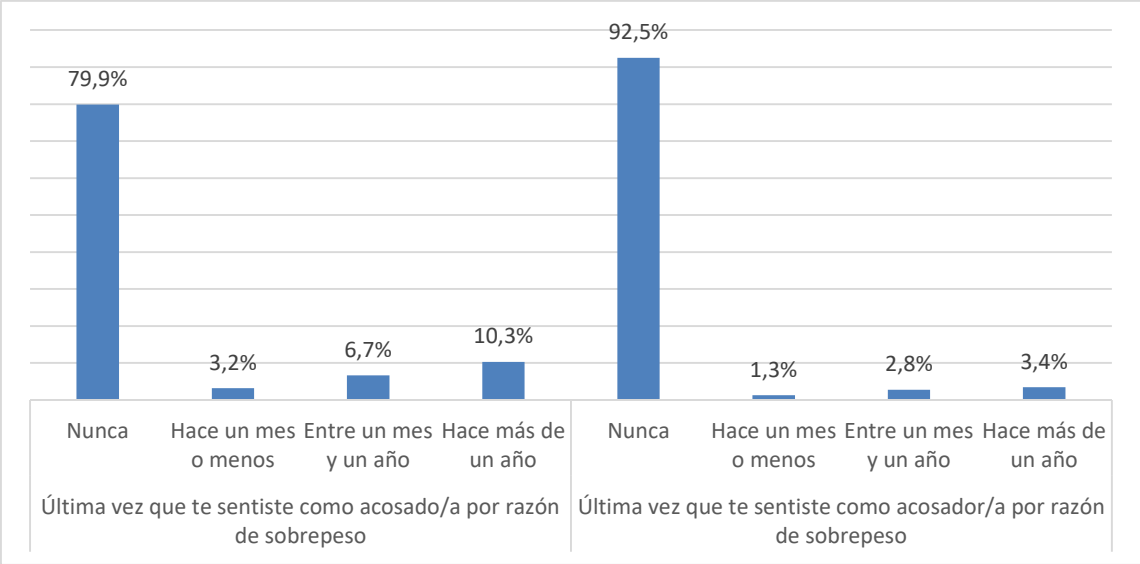


Figura 13. Última vez que se sintió el alumnado como acosado/a y como acosador/a por razón de sobrepeso. Total de Alumnado. %

- El alumnado femenino declara haber sufrido significativamente un mayor acoso por razón de sobrepeso que los hombres tanto en las situaciones de acoso recientes como las sucedidas hace más tiempo.
- El alumnado de secundaria declara haber sufrido más acoso por razón de sobrepeso que el de primaria

4.4. ANÁLISIS DEL ACOSO ESCOLAR POR RAZÓN DE RAZA/ETNIA

- Respecto a la sensibilidad del acoso por motivos de raza o etnia, la sensibilidad es muy elevada a tenor de lo declarado por el alumnado.
- En general, el alumnado femenino tiende a ser más sensibles ante las situaciones de acoso por razón de raza/etnia que la población escolar masculina.
- El alumnado de educación secundaria parece más sensibilizado ante el acoso por razón de raza o etnia que el alumnado que cursa estudios de primaria.

- Existen diferencias significativas en cuanto a la sensibilidad ante situaciones de acoso escolar por razón de raza/etnia y el cursar estudios en centros con programas de convivencia. Así, el alumnado que cursa sus estudios en centros sin programas de convivencia declara una sensibilidad algo menor que los que están en centros con programas de convivencia.
- Sobre a la identificación con las figuras de acosado/a y acosador/a por motivos de raza o etnia, se observa que casi un 70% del alumnado no se siente identificado con ninguna de éstas. Además, un 28% se siente identificada con el acosado y un 3,4 % con el acosador.
- La población escolar femenina tiende a identificarse más con el rol de acosado/a y los hombres más con el de acosador/a en las situaciones de acoso por razón de raza/etnia.
- El alumnado de primaria se siente más identificado con el rol de acosado/a que los de secundaria.
- El alumnado que más se siente identificado con el rol de acosado/a por razón de raza/etnia es, si tenemos en cuenta la disponibilidad de programas de convivencia, el que cursa sus estudios en centros sin programas de mejora de la convivencia. Resulta destacable que los alumnos que más se sienten identificados con el rol de acosadores son los que están en centros con programas o del Cabildo o del Gobierno de Canarias.
- Si se excluye al alumnado que tiene cuatro o más hermanos, cuantos más hermanos tienen los alumnos/as más se identifican como acosados/as o acosadores/as por razón de raza/etnia. Así, los que más hermanos tienen se muestran menos ambiguos frente a los que menos hermanos tienen.
- Respecto a la última vez que se sintió como acosado por motivos de raza o etnia, un 87% declara que nunca se ha sentido así, mientras que un 2% hace un mes o menos, un 5% hace un año y un 5,2% hace más de un año (figura 14).

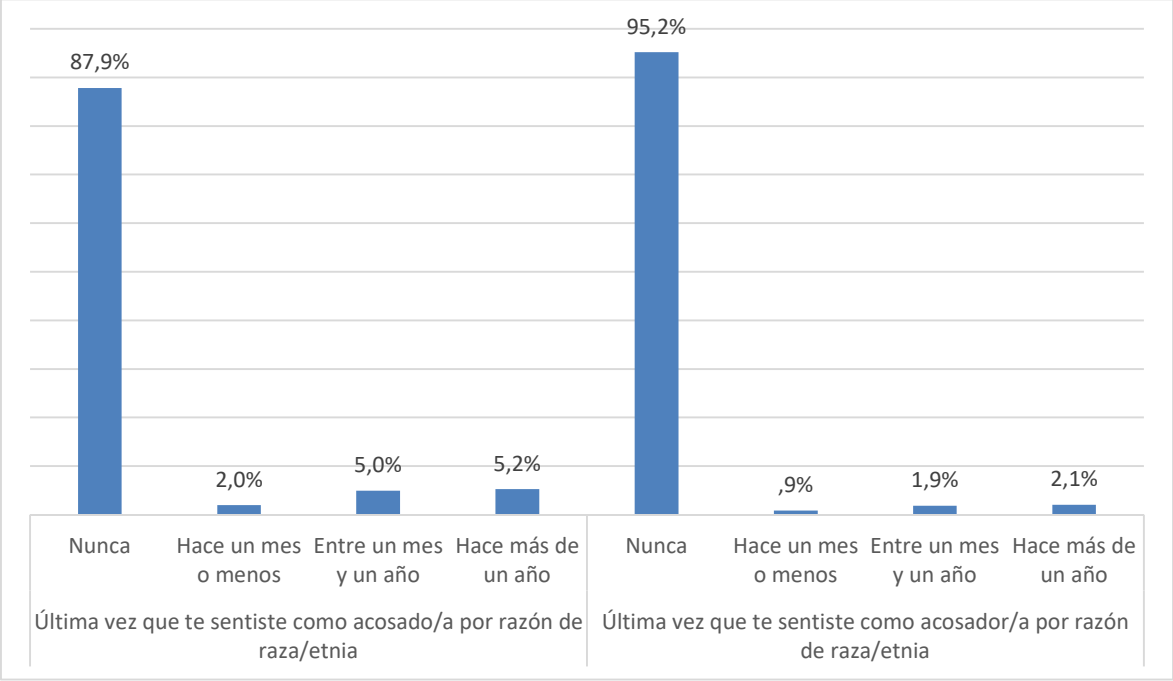


Figura 14. Última vez que se sintió el alumnado como acosado/a y como acosador/a por razón de raza/etnia. Total de Alumnado. %

- Los hombres se han sentido significativamente más como acosadores por razón de raza/etnia que las mujeres, mientras que éstas se han sentido algo más acosadas que el alumnado masculino.
- Teniendo en cuenta el nivel de estudios que cursa el alumnado, el de educación primaria se ha identificado más como acosado y más como acosador que el alumnado de secundaria. Por tanto, el haber sido acosado o acosador por razón de raza/etnia se manifiesta más en primaria.
- El alumnado que más ha sufrido acoso por razón de raza/etnia es el que cursa sus estudios en centros que no disponen de programas de convivencia. Sin embargo, los alumnos/as que más se han sentido como acosadores los que estudian en un centro con programas de convivencia.

4.5. ANÁLISIS DEL PERFIL DE LA POBLACIÓN QUE HA SUFRIDO ACOSO ESCOLAR

- Tanto para el acoso por identidad sexual como por sobrepeso, los hombres tienden a declarar que sufren más acoso cuanto más lejana en el tiempo fue la situación de acoso, es decir, que con la perspectiva de tiempo perciben que en el pasado fueron acosados en mayor medida que ahora. . Por otro lado, la situación de acoso por razón de raza o etnia no sigue un patrón específico para mujeres y hombres, además de no arrojar resultados significativos.
- Cuanto más cercana en el tiempo ha sido la situación de acoso, más se siente identificado el alumnado acosado con la figura del que sufre el acoso; mientras que, cuanto más alejada en el tiempo se da esa situación, más se sentían identificados con el acosador y también más indiferencia mostraban a las situaciones descritas.
- Para la población acosada por motivos de identidad sexual y sobrepeso, el alumnado de secundaria manifestó haber sufrido más acoso hace menos de un mes y hace más de un año, mientras que los de primaria manifestaron haber sufrido acoso en el último curso académico. Ello implica, por tanto, que las situaciones de acoso de la población que cursa educación secundaria pueden ser producto de situaciones vividas en la educación primaria. Respecto al acoso por raza o etnia, no siguieron un patrón concreto según el nivel educativo.
- A nivel descriptivo se pudo observar que el alumnado que sufre acoso por razón de sobrepeso y de orientación/identidad sexual, tanto de centros con programas del Cabildo como los centros con programas de ambas instituciones (Cabildo y Gobierno de Canarias), tiende a declarar que sufrió más acoso hace más de un año que en la actualidad. Este hecho parece indicar un efecto positivo de los programas sobre la latencia de las situaciones de acoso.

A modo de síntesis y como reflexión final podemos decir que es necesario adoptar modelos de actuación ante el acoso como los adoptados por países cuyos índices son notablemente inferiores a los registrados en España. Desde unos modelos de intervención global y transversal, estos países llevan a cabo tratamientos comunitarios más allá de la escuela, que implican a todos los agentes sociales. Ello representa una visión amplia de

la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual.

El acoso y la conflictividad escolar exigen de un examen cuidadoso de las condiciones de vida en cada centro lo que significa tener en cuenta el contexto social, los valores y objetivos educativos, la organización escolar, la dinámica de las relaciones y las características de los agentes en conflicto desde lo que se denomina como "modelo ecológico", de tal manera que se entienda que la conducta violenta o de acoso es el resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de acosadores y víctimas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alasker, F y Vilén, U. (2010). *Bullying en la escuela infantil"*en, R. Ortega, *Agresividad injustificada,* bullying y violencia escolar, Madrid: Alianza.

B. O. E. núm. 295, de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa LOMCE.

B.O.E. núm. 108, de 2 de junio 2011, páginas 14385 a 14406. Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L., y Heraux, C., (2009). Indiviudal chatacteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of youth adolescence,* 38, 101-121.

Berger, C. (2009). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.139-160). Santiago: Editorial Universitaria.

Berger, C., y Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión eco- lógica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.59-83). Santiago: Editorial Universitaria.

Bergeron, N. YSchneider, B. (2005). Explaininga cross-national differences in peer-directes agresión: a quantitative study. *Aggressive Behavior,* 31, 116-137.

Bergós, M. (2017). Informe OCDE. Los alumnos españoles son más felices y sufren menos acoso. *Cuadernos de pedagogía.*

Brighi, A. y Genta, M., (2010). *Bullying: un fenómeno inmoral,* en R. Ortega*, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar,* Madrid: Alianza.

Bringas, C., Ovejero, A., Herrero, F., y Rodriguez, E., (2008). Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista colombiana de psicología,* 37, 93-104.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Calvete, E., Orue, L., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P., (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and agressors profile. *Computers in Human Behavior. 26*(5*)*, pp.1128-1135.

Carroll, A., Green, S., Houghton, S., y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development an Education,* 50, 253-273.

Cassidy, T. (2009). Bullying an victimazation in school children: the role of social identity, problema-solving style, and family and schol context. *Social Psychology of Education,* 12, 63-76.

Castillo, Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestación a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista internacional de investigación. 4*(8), 415-428.

Ceballos Vacas, M. E., Rodríguez, C., T, N., Correa Piñero, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruíz, B., y otros. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, 359-107.

Ceballos, E., Correa, A, Rodríguez, J., & Rodriguez, B. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educacion XX1*, 279-292.

Cepeda, Cuervo, E., y Caicedo, Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Repositorio.* Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/6553/

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide

Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C., (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.* Madrid: Pirámide.

Dato, Eduardo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación*

secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de: http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf

Debarbieux, E., y Blaya, C., (2010). *Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual,* en R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar,* Madrid: Alianza.

Defensor del pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar.* Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz, Aguado, M. (2002). Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia.

Eisenbraun, K., (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior*, *12* (4), 459-469.

Fleming, L., y Jacobsen, K. (2009). Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students". *The Journal of School Health*, *79*(3), 130-137.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(2), 243-256.

Hawkins, D., Herrenkoh, T., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R., Harachi, T., y Cothern, L., (2000). *Predictors of school violence.* Washington: OJJDP. https://www.researchgate.net/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA

Jones, S., Haslam, S., York, L., y Ryan; M. (2008). Rotten Apple or rotten barrel? Social identity and children´s responses to bullying. *British journal of developmental psychology,* 26, 117-132.

Juvonen, J., Y Galvan, A. (2008). *Peer contagion in involuntary social groups: lessions from research on bullying,* en M. Prinsterin y K. Dodge (eds.), *Peer influence processes among routh.* New York: Guilforf press.

Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P., (2010). *Cyber bullying: El acoso escolar en la era digital.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

López Betancort, A. (2016). *La maldad en el ámbito escolar* (tesis de postgrado). Universidad de La Laguna, La Laguna, España.

Maidel, S. (2009). "Cyberbullying: Um novo risco advindo das tecnologias digitais". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia. REID*, *2,* 113-119.

Marsh, L.; Mcgee, R.; Nada-raja S.; Williams S. (2010). "Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. Joural of adolescence"; *33*(1), 237- 40.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Programa para la evaluación Internacional de alumnos 2015. PISA. Informe español. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa-2015.html

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011) *Maltrato infantil en la familia en España*. Informes estudios e investigación, Centro Reina Sofía. Depósito legal: M-46828-2011

Moffit, T. (1993). Adolencence-limited and life course persistent antisocial behavior: a development taxonomy. *Psychological Review,* 100, 674-701.

Musri, M. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en la educación escolar básica y nivel medio.* (Tesis doctoral). Recuperado de: http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf

Oliver, C., y Candappa, M., (2003). *Talking bullying: listening to the views of children and Young people. Nottingahm: Department for education and skills.*

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

Olweus, D., (1973). *Hakkycklingar och översittare. Forkning om skolmobbing.* Estocolmo: Almqvist & Wicksell.

Olweus, D., (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17, 411-48.

Olweus, D., (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares.* Madrid: Morata.

Oñate, A., y Piñuel, I., (2007). *Acoso escolar y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros X.* Madrid: IIEDDI.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, 143-161.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. Recuperado de:

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar.* Madrid: Alianza.

Ortega, R. y colbs (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenios/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/laconvivenciaes/1176711828081_convivenciaqosarioortega.pdf

Ovejero, A, Smith, P., y Yubero, S., (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2005). *La convivencia sin violencia: recursos para educar*. Madrid: Eduforma.

Ovejero, A. (2010). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana.* Madrid: Biblioteca nueva.

Quiles del Castillo, M. N., Morales, J., Fernández Arregui, S., & Morera Bello, M. (2014). *Psicología de la maldad, como todos podemos ser Caín.* Madrid: Editorial Grupo 5.

Quiles del Castillo, M. N., Morera Bello, M. D., Correa Piñero, A. D., & Leyens, J.-P. (2008). Capítulo 33, La maldad. En J. F. Morales Domínguez, C. Huici Casal, Á. Gómez Jiménez, & E. Gaviria Stewart, *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 559-570). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Quiles, M. N., Dolores, M. M., Correa, A. D., & Leyens, J. P. (2010). What do People Mean when Speaking of Evilness? *The Spanish Journal of Psychology*, 788-797.

Recuperado de: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Revistas_Convivencia_disciplina_prevencion_violencia_MJDAguado.pdf

Rigby, K., & Slee, P. T., (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, *131*(5), 615-627.

Rigby, K., Smith, P., & Pepler, D. (2004). *Working to prevente school bullying: key issues,* en P.K. Smith, D. Pepler y K Rigby (eds), *Bullying in Schools: How succesful can interventions be?,* Cambridge: Cambridge University press, pp. 1-12.

Rodicio-García, M. y Iglesias-Cortizas, M. . (2011). *Acoso escolar: diagnóstico y prevención.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodríguez, Gómez, J. (2007). *Reflexiones educativas sobre convivencia, conflicto y acoso escolar.* Santa Cruz de Tenerife: Grafiexpress.

Roland, E., y Munthe, E. (1989). *Bullying: an international perspective.* Londres: David Fulton Publishers.

Ruiz, R. O., y Alcaide, F. C. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria*, 431-456.

Salmivalli, C., y Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully victim relationships, en K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (eds). *Handbook of peer interancion: relationships and groups, Guilford press.*

Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). *El estudio científico del fenómeno bullying,* en R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar,* Madrid: Alianza.

Serrano A. (2006). Acoso y violencia en la escuela como detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona, España: Ariel.

Serrano, A. Iborra, I (2005). *Informe sobre violencia entre compañeros en la escuela.* Centros Reina Sofía para el estudio de la violencia., Madrid, España: Groaprint

Smith, P. (1999) El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. Recuperado de: http://www.elkarrekin.org/files/pub/Proyecto_Shefield_No_sufrais_en_silencioCP270_p51.pdf

Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas.* Madrid: Pirámide.

Torregrosa, M., Inglés, C., y García-Fernández, J. (2011). Aggressive behavior as a predictor of self concept: a study with a simple of spanish compulsory secondary education students. *Psychosocial intervention, 20*(2), 201-212.

Trianes, M. (2000). *La convivencia escolar.* Málaga: Aljibe.

Vettenburg, N. (1999). Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. *General Report Council of Europe Publishing*, 29-60.

Vygotski, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.*Barcelona: Crítica.

Wang, J., Iannotti, R., y Nansel, T., (2009). School bullying among asolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of adolescent health,* 45, 368-375.

ANEXO 1. CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO RELATIVO AL PROYECTO AAEGC 2017.

Cuestionario ESO.

Núm. Cues.:
Comarca:
Municipio:
Centro:

Cabildo de Gran Canaria

Consejería de Recursos Humanos, Organización, Educación y Juventud

J G B
ANÁLISIS & INVESTIGACIÓN

Por favor, Lea las siguientes historias y conteste a las preguntas que se le harán a continuación. Las respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales.

- **Sexo:**
  1. **Hombre.**
  2. **Mujer**

- **Edad:**

- **Curso: _____**
- **Número de hermanos:**

- **¿A qué se dedica tu madre? _____**

- **¿A qué se dedica tu padre?_____**

1. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico 15 años y es homosexual. Desde que sus compañeros de clase se enteraron de su orientación sexual, uno de ellos, Y se ha dedicado a insultarle y burlarse de él, tanto en clase como en los pasillos y el patio. Hace un tiempo, Y subió a las redes sociales fotos de X con el nombre de "sarasa" y la semana pasada escribió en su mesa la palabra "mariquita". X está pensando en cambiarse de centro porque no aguanta más con esta situación."

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende humillar a X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____

2. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico obeso de 12 años. Lleva un tiempo sufriendo intimidaciones en el colegio. Desde que llegó al centro empezaron las bromas pesadas que le hacían varios chicos, sobre todo Y. X nunca escuchó su nombre de labios de Y, pero sí "bola de grasa", "el gordo", "el pelota". Hace unos días, Y, ayudado por dos chicos más lo desnudaron en el baño y le escondieron la ropa. X se culpa a sí mismo de lo que le sucede. Él se esfuerza por agradar, pero cada día soporta más golpes, codazos y empujones. Lo último que sabemos es que Y le rompió la mochila y le tiró los libros a la basura."

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende humillar a X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____

3. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico afroamericano de 16 años. Llegó al colegio hace apenas unos meses. Desde su llegada, otro alumno, Y, lo llama de forma despectiva con motes como "negro", "extranjero", "emigrante". Al principio solo eran insultos, pero después pasó a dale patadas y golpes y hasta llegó a encerrarlo en el baño. X no aguanta más la situación y su madre decidió cambiarlo de centro. Pero Y se ha puesto en contacto con alumnos del nuevo centro para que las agresiones hacia X continúen."

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende humillar a X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y siente satisfacción y placer causándole daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es totalmente intencionado	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que los actos de Y muestran una total falta de compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d) ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____

Núm. Cues.:
Comarca:
Municipio:
Centro:

CUESTIONARIO RELATIVO AL PROYECTO AAEGC 2017.

Cuestionario Primaria

Cabildo de Gran Canaria

Consejería de Recursos Humanos, Organización, Educación y Juventud

J G B

ANÁLISIS & INVESTIGACIÓN

Por favor, Lea las siguientes historias y conteste a las preguntas que se le harán a continuación. Las respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales.

- **Sexo:**
  3. **Hombre.**
  4. **Mujer**
- **Edad:**

- **Curso: _____**
- **Número de hermanos:**

- **¿A qué se dedica tu madre? _____**
- **¿A qué se dedica tu padre?_____**

1. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico 11 años y le gustan los chicos. Desde que sus compañeros de clase se enteraron de esto, uno de ellos, Y se ha dedicado a insultarle y burlarse de él, tanto en clase como en los pasillos y el patio. Hace un ya tiempo que Y le dice "eres una chica" y los últimos días le escribe en su mesa y en los muros del colegio la palabra "mariquita". X no quiere ir al colegio porque no aguanta más con esta situación."

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende burlarse de X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y disfruta haciendo daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es intencionado (quiere hacerlo realmente)	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo Y no tiene compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____

2. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico de 11 años con sobrepeso. Lleva un tiempo sufriendo amenazas en el colegio. Desde que llegó al centro empezaron las bromas pesadas que le hacían varios chicos, sobre todo Y. X nunca escuchó su nombre de labios de Y, pero sí "bola de grasa", "el gordo". Hace unos días, Y, ayudado por dos chicos más lo desnudaron en el baño y le escondieron la ropa. X se culpa a sí mismo de lo que le sucede. Él se esfuerza por caer bien, pero cada día soporta más golpes, codazos y empujones. Le rompieron la mochila y le tiraron los libros a la basura."

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende burlarse de X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y disfruta haciendo daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es intencionado (quiere hacerlo realmente)	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo Y no tiene compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____

3. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE HISTORIA:

"X es un chico africano de 11 años. Llegó al colegio hace apenas unos meses. Desde su llegada, otro alumno, Y, lo llama de forma despectiva con motes como "negro", "extranjero", "emigrante". Al principio solo eran insultos, pero después pasó a dale patadas y golpes y hasta llegó a encerrarlo en el baño. X no aguanta más la situación y su madre decidió cambiarlo de centro. Pero Y conoce nuevo a niños del colegio al que va a ir X y le ha dicho que se metan con él, que le insulten y le agredan"

a) A continuación, marca con X del 1 a 7 (1 = nada de acuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) las características que, en tu opinión, crees que se dan en esta situación.

1. Creo que Y pretende burlarse de X	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que el daño físico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
3. Creo que Y disfruta haciendo daño a X	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que las acciones de Y dañan gravemente la dignidad de X	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que Y lo que quiere es hacer sufrir a X	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que las acciones de Y contra X están cuidadosamente planificadas	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que el daño psicológico que Y causa a X es muy grave	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que lo que le hace Y a X es intencionado (quiere hacerlo realmente)	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que el objetivo de Y es destruir a X	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo Y no tiene compasión por X	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que Y le causa un grave daño moral a X	1	2	3	4	5	6	7

b) Si esto pasara en tu clase, ¿con cuál de los dos protagonistas te sientes identificado? Elige SOLO UNA de las siguientes opciones:

1. Me siento totalmente identificado con X
2. Me siento medianamente identificado con X
3. Me siento algo identificado con X
4. Me siento totalmente identificado con Y
5. Me siento medianamente identificado con Y
6. Me siento algo identificado con Y.
7. No me siento identificado ni con X ni con Y.

c)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como X?_____

d)¿Cuándo fue la última vez que te sentiste como Y?_____