

APORTACIONES DEL TEXTO LIBRE FREINETIANO A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, UNA APLICACIÓN AL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

José Antonio Pareja Fdez. de la Reguera

Manuel Lorenzo Delgado

Universidad de Granada

Se ha iniciado una revolución cuyas consecuencias tendrán todavía durante mucho tiempo repercusiones importantes en el nuevo clima de la escuela y el comportamiento de los educadores.

Freinet, C.(1)

RESUMEN: Los estudios realizados en la última década reflejan cómo la violencia escolar es un fenómeno en alza que está deteriorando la convivencia en los centros escolares y, en consecuencia, entorpeciendo la labor social y educativa de los mismos.

Por estas razones hemos querido explorar el conjunto conductas-problemas que están alterando la buena convivencia en el ámbito escolar.

La metodología de nuestra investigación integrará el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos con informaciones que recojan las perspectivas y vivencias por parte de los sujetos implicados. Así documentaremos más objetivamente el problema y, al tiempo, sus representaciones sociales, escolares y personales.

En este marco metodológico, el artículo se centra en la utilización, que nos parece novedosa, del "texto libre" cuyo origen está en la pedagogía Freinet, como instrumento de investigación -junto al cuestionario y al grupo de discusión- y no, como ha sido habitual, como técnica didáctica.

PALABRAS CLAVES: Convivencia escolar. Conductas-problema. Investigación cualitativa. Grupo de discusión. Pedagogía Freinet.

(1) Freinet, C.: *El texto libre (6 Ed.)*, Barcelona, Laia (Edición original en francés de 1960), 1984, p.

CONTRIBUTIONS OF THE FREE TEXT FREINETIANO TO THE QUALITATIVE INVESTIGATION: AN APPLICATION TO THE STUDY OF THE SCHOLASTIC VIOLENCE IN INTERCULTURAL CONTEXTS

SUMMARY: Last decade studies reflect how violence at school is a rising phenomenon which is damaging coexistence at schools and, consequently, hindering their social and educative task as well.

Those are the reason why we wanted to explore the set of behaviours-problems that are altering a good coexistence at the school field.

The methodology of our investigation consist in the treatment of quantitative and qualitative data with information gathering the perspective and experiences of the people involved. That way, the problem will be more objectively researched and so will be their social, personal and school representations.

Within this methodological frame, the article focus on the use (innovative to us) of the "free text", whose origin is Freinet's pedagogy, as a tool for investigation -together with the questionnaire and discussion groups- and not as a didactic technique, as it has been usual.

KEY WORDS: Coexistence at schools. Behaviours-problems. Qualitative investigation. Focus group. Freinet's pedagogy.

ASPECTOS INTRODUCTORIOS, EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dado el momento histórico-educativo en el que nos encontramos pudiera parecer recurrente, casi repetitivo y absurdo, empezar un artículo sobre el *maltrato* diciendo que "la violencia, que siempre es condenable, alcanza su mayor peligrosidad cuando sus protagonistas son los niños y adolescentes."; sin embargo, pensamos que es una obligación mantener la vigencia del tema más allá de las modas pedagógicas.

En estas etapas madurativas, quienes participan en un acto violento y de acoso contra compañeros -pasiva o activamente- padecen además de las consecuencias inmediatas de éste, la incorporación a su desarrollo personal de una experiencia negativa cuyas secuelas serán, generalmente, impredecibles pero tendentes a lo antisocial. Por tanto es cuando más protegidos deben estar los niños y niñas, no sólo en el ámbito familiar sino también, y muy especialmente, en el escolar.

Pero esto no es de ahora, su importancia quedaba ratificada ya hace años cuando desde la LODE (Art. 2) se prescribía que en él -en el centro escolar- deberemos formarnos *en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*. Tanto es así que se llegó a un acuerdo generalizado cuando, al menos legalmente, se desterraron definitivamente los castigos corporales dentro del sistema educativo hace ya algunos años en la mayoría de los sistemas educativos europeos.

No obstante, la violencia sistémica (2) no es la única que “acompaña” a los niños y adolescentes en los centros educativos. Con toda probabilidad la mayoría de nosotros podemos recordar situaciones en las que más nos valía evitar al “matoncillo” de turno, otras en las que algún compañero/a de clase era agraviado por los demás, o cómo fuimos testigos, víctimas e incluso los propios artífices de la exclusión social de algunos *iguales*. Este tipo de violencia, *el acoso entre iguales*, también tiene una incidencia muy negativa en el desarrollo personal de todos nosotros. Pero además de lo peligroso que resulta su *constante presencia* en los centros escolares, este tipo de violencia aún es poco conocida por los adultos (familias y profesorado), y tanto es así que algunas de sus formas (3) gozan, en cierto sentido, de su indiferencia manifestando la ignorancia de quien las tolera (4).

El maltrato entre iguales es un problema relevante hoy en los contextos escolares, y aunque no sea un fenómeno nuevo -ni estrictamente escolar- ha suscitado que en los últimos treinta años la preocupación social por este fenómeno haya aumentando. Desgraciadamente fueron dramas como el de Hondarribia los que despertaron esa alarma social pero, y afortunadamente, cristalizaron en las primeras investigaciones -oriundas de los países nórdicos y extendidas al resto del entorno europeo- y proyectos de trabajo que buscan la construcción de un espacio educativo cuyo eje principal sea la convivencia tolerante y sea ajeno a un contexto sociocultural cada vez más agresivo y violento.

Por este motivo -y así empezábamos el artículo- la continua aportación de datos e información válida que nos permita comprender cada vez mejor la situación en la que a diario se desenvuelven miles de chicos y chicas -durante muchos años de su vida- se hace imprescindible para poder intervenir en el problema de modo que éste empiece a disminuir y no alcance límites irreversibles. Su causalidad compartida exige que su abordaje sea mantenido y englobe el mayor número de esfuerzos desde todos y cada uno de los sectores de sociedad, de la Comunidad Educativa. Y en este sentido, nuestra investigación partió de esa premisa vertebrándola en tres, contribuir en lo que consideramos “llave maestra” para mejorar la situación, o sea, en el *proceso de sensibilización y repulsa del acoso escolar*; en segundo lugar, *dotar de más datos que nos permitan diseñar y desarrollar estrategias de intervención, desde el ecosistema, encaminadas a erradicar la violencia escolar*; y evidentemente, *impulsar y facilitar otros estudios e investigaciones* que sigan completando la fotografía del problema cotejando sus datos con los que aporta la nuestra.

- (2) Ross Epp, J.: *La violencia en el sistema educativo. Del daño que causan las escuelas a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.
- (3) Las *agresiones verbales* y la *exclusión social* suelen ser consideradas -erróneamente- como las menos intensas dentro del conjunto de conductas violentas que pueden llegar a desarrollarse en el ámbito escolar.
- (4) Máxime cuando excepcionalmente algunos acontecimientos han llegado a límites preocupantes que les han hecho merecedores de un sesgado protagonismo en los mass-media, p.e, reciente caso del acoso a un niño -sufrido durante más de dos años- en un colegio de Alcobendas en el que, una vez denunciado el Centro, la familia irá a los tribunales denunciada por “robar” la cámara de vídeo con la que, los agresores, grabaron sus “diversiones”.

MARCO EMPÍRICO

Objetivos del estudio

En nuestra investigación, esas tres vertientes genéricas se operativizaron en seis objetivos de mayor especificidad (5); no nos detendremos aquí en su detalle pero para enmarcar los datos que presentamos sí es necesario, al menos, presentarlos. En este sentido se pretendía conocer el grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato desde las tres perspectivas posibles (agresor, víctima y testigo) así como los escenarios en los que se desarrollan; determinar el papel del profesorado en la detección y resolución del *abuso* y estudiar la relevancia de variables que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad de maltrato, escenario, etc.).

Metodología e instrumentos utilizados

Compartimos la afirmación de Pérez Gómez (6) referida a cómo *la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa*, por lo que el diseño de nuestra investigación se debe ajustar a dicha realidad.

Entonces y dado que el rasgo fundamental de los fenómenos escolares es su carácter social (7), y en éstos no existe un camino único (8) para llegar a construir, explorar e interpretar la realidad, necesitamos una metodología que respete dicha naturaleza. Para comprenderla es necesario colocarla en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona y determina. De este modo nos situamos en una estruc-

- (5) Coincidiendo con los observados en investigaciones actuales de indole nacional (Defensor del Pueblo: *Violencia escolar, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Autor, 2000)
- (6) Pérez Gómez, A. I.: "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225 (1994) p. 116.
- (7) Santos Guerra, M. A. (Coord.): *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid, Akal, 2003, p. 49 y el propio Pérez Gómez ("La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225 (1994) p. 115) aludían a como los fenómenos educativos, por ser parte de los fenómenos sociales, manifiestan dos características que los diferencian de los naturales: a) El carácter inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional; y b) la dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto polisémica entre significativo observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.
- (8) La investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarlo a cabo [...] ahora bien, cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas, según el modelo conceptual en el que se apoya... (Pérez Serrano, G.: *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes*, Madrid, La Muralla, 1994, p. 16).
- (9) "La perspectiva interpretativa no niega la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de iden-

tura de racionalidad interpretativa (9) que se preocupe por indagar el significado de los fenómenos educativos dentro de esa complejidad y que dé respuesta a las demandas y necesidades que requería nuestra investigación. Naturalmente es casi imposible que la realidad educativa permita la adscripción pura a alguno de los paradigmas vigentes, y aunque las metodologías de investigación son distintas esto no es óbice para su complementariedad, así *los evaluadores han de sentirse libres de cambiar su postura paradigmática cuando sea preciso... En consecuencia, la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones* (10).

En este sentido muchas de las investigaciones recientes en educación vienen caracterizándose por la conjunción de técnicas cualitativas y cuantitativas; esta complementación permite un acercamiento más exacto a la realidad del fenómeno estudiado porque, como proponía Santos Guerra (11), hay que preguntar y contemplar la realidad para dar respuesta a la problemática con la que nos enfrentamos y entrar, así, de lleno en la realidad de nuestro objeto de estudio. Debemos buscar estrategias de investigación que durante el proceso mantengan las puertas abiertas al crisol de diversidad que pretendemos hacer explícita al final del estudio; es necesario seleccionar y adaptar las estrategias de investigación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información.

En consecuencia, nuestra investigación adopta una postura ecléctica en la que se conjugan diferentes procedimientos de recogida y análisis de la información aunque se tienda a lo cualitativo, pues por encima de rigideces metodológicas, la investigación sobre las percepciones, inquietudes y pensamientos de los personajes que conviven en los contextos educativos se aproxima más frecuentemente a los planteamientos cualitativos que a los exclusivamente cuantitativos (12).

Los instrumentos utilizados principalmente han sido el cuestionario y el *grupo de discusión*, sin embargo se introdujo también el uso, con fines cualitativos, del *texto libre* como instrumento que reportase información desde el sector alumnado.

- (9) "La perspectiva interpretativa niega la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos; lo que rechaza es que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad o incluso que cualquier realidad pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siembren presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos" (Pérez Gómez, A. I.: "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225 (1994) p. 122).
- (10) Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986, pp. 40-41.
- (11) Santos Guerra: o.c.
- (12) Lorenzo Delgado, M.: *El liderazgo educativo en los centros docentes*, Madrid, La Muralla, 1994; y Lorenzo Delgado, M.; Torres Martín, C.; Pareja Fdez. de la Reguera, J.A. et al.: *Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes de investigación*. En Medina, A. (Coord.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, Madrid, Universitas, 2003.
- (13) Martín Criado, E.: *Producir la juventud*, Madrid, Istmo, 1998, p. 93.

Aunque no justificaremos aquí el uso del primero -conocido y usado por todos- sí apuntaremos las razones fundamentales que nos han llevado a utilizar los otros dos instrumentos con la motivación de generar “comunicación” desde el propio ecosistema escolar.

El grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que tradicionalmente no ha tenido uso en el contexto escolar, no obstante tiene una ventaja como práctica cualitativa para el estudio de dicha realidad educativa porque se inscribe precisamente en los procesos de metacognición social. En este sentido esta técnica tiene una gran utilidad en nuestra investigación al desarrollarse en un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, como es el educativo. Esto implica que el conjunto de relaciones sociales es una dimensión significativa, las ideas o representaciones, sin que esto conlleve una homogeneidad de las mismas. De hecho, y tomando como referente a Martín Criado (13) entendemos al “grupo de discusión” como *una reunión de sujetos que van a formar parte de un “grupo situacional”* (14) *en el que se desarrolla y produce un discurso cuyas variaciones estarán sujetas a la definición de la situación, no sólo en el sentido de una mayor o menor censura sobre los productos lingüísticos, sino de diferentes marcos de interpretación a partir de los cuales se producirá el sentido.* Además, Conde ya señalaba que los grupos de discusión lejos de expresarse desde la individualidad y personalidad de cada uno de los asistentes al mismo, se produce y se expresa colectivamente como *grupo* desde el lugar social del grupo de pertenencia y se desarrolla en el marco de una estructura social y cultural dada, en lo que el mismo autor denomina “efecto oposición”. De este modo, el grupo de discusión se fija como objetivo fundamental la búsqueda de la reconstrucción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado, “constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación -grupal- discursiva” (15), es decir, se encaminará hacia el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. En este sentido los datos obtenidos en nuestro *grupo de discusión* son de naturaleza cualitativa, recogen pensamientos, creencias, actitudes, pareceres, motivaciones, percepciones, etc. de los propios protagonistas que ilustran, con sus palabras, los datos cuantitativos. Todo ello nos va a permitir que, conjuntamente con los cuestionarios, se tenga una visión más global de la realidad estudiada.

(13) Martín Criado, E.: *Producir la juventud*, Madrid, Istmo, 1998, p. 93.

(14) “Grupos reunidos en determinadas ocasiones, pero que no son un grupo fuera de la situación; estos tienen su coherencia en la situación y en las normas que la regulan” (Goffman, citado por Martín Criado: *Ibid.*).

(15) Canales, M. y Peinado, A.: *Grupos de Discusión*. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, p. 295.

(16) “(...) hemos dado de este modo ejemplos innumerables de las riquezas que son capaces de

La técnica del texto libre

La investigación quedaría sesgada si sólo tuviese en cuenta el enfoque cualitativo en el ámbito del profesorado pero dadas las características necesarias para implementar de la técnica del *grupo de discusión* y de nuestra muestra (ver anexo) de alumnos es impensable usarla. Sin embargo, es necesario lo cualitativo esté presente también a la hora de recoger y analizar los datos referidos a este sector y por esta razón se ha recurrido al *texto libre*. Con su utilización se conseguirá, igual que antes con el *grupo de discusión*, completar y matizar los datos numéricos del *cuestionario*. Esta aportación a la metodología de nuestra investigación es, precisamente, el eje vertebrador de este artículo.

Por supuesto somos conscientes de que la técnica del *texto libre* no tiene sus orígenes –ni motivación– en la investigación educativa sino en la pedagogía freinetiana; ahí radica la originalidad de su empleo por nosotros y por ello consideramos que su utilización aporta un interesante complemento (16) a la hora de obtener una visión más global, no sólo en el análisis de los datos aportados por el alumnado sino de la totalidad del fenómeno estudiado. Entendemos que el niño/a, en su ambiente vivificado, está en condiciones de expresar su vida, sus juegos y sus trabajos, sus pensamientos y sus sueños.

Coincidimos con Freinet cuando apuntaba las grandes ventajas pedagógicas y didácticas del *texto libre*, espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima y permanente con el medio, expresión profunda del niño... pero además, consideramos que su uso en la investigación educativa se beneficia igualmente de ellas. Opinamos, asimismo, que potencialmente es un instrumento válido y útil para ser usado en la intervención para atajar el maltrato entre iguales en el ámbito escolar, pues permitiría reestablecer el indispensable canal de comunicación entre profesorado y alumnado, que como sabemos es una de las piezas clave en cualquier estrategia de mejora de la convivencia en el Centro; de hecho [...] *se sabe que la expresión libre cambia la atmósfera de la clase, cambian especialmente las relaciones del ambiente e incitando prácticamente a los educadores a considerar al niño no como aquel alumno cuyo prototipo artificial había construido la escolástica, sino viendo en él al eminente valor de la flor que va abrirse y cuya fructificación debemos cuidar* (17). Desde el momento en que lo que escriben los alumnos y alumnas tiene una finalidad y una función –comunicarse con otros compañeros y con adultos próximos o lejanos– que ellos mismos comprenden y ven útil, el niño experimenta de modo natural la necesidad de expresarse. Es más, hoy podemos decir que la *expresión libre* abre a los niños al co-

(16) "(...) hemos dado de este modo ejemplos innumerables de las riquezas que son capaces de ofrecernos unos niños que tienen por fin la posibilidad de interesarse por el mundo que les rodea y de expresarnos de la forma que mejor convenga a su temperamento sus auténticas necesidades, las que pueden ser fundamento para que construyamos una pedagogía de toda solidez" (Freinet, C.: *El texto libre* (6 Ed.), Barcelona, Laia (Edición original en francés de 1960), 1984, p. 11.

(17) *Ibid.*: p. 13.

(18) *Ibid.*

nocimiento de los elementos fundamentales de la cultura (18), por lo que, y en este sentido, el *texto libre* participaría de los mismos fundamentos generales que los expuestos anteriormente para el *grupo de discusión*.

Un *texto libre* es, como su nombre indica, un texto que el niño escribe cuando tiene deseos de escribirlo, libremente, y según el tema que lo inspire. No es que haya que dejar al niño en libertad para escribir, tenemos que crearle el deseo, la necesidad de expresarse; es necesario que los niños se vuelvan sensibles a las motivaciones que les ofrecemos, han de entender –como ya comentábamos– que desde ese momento lo que comunican es importante para su vida y la de la comunidad (19). Es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar algo que bulle en su interior; sólo entonces tendremos la certeza de que los datos obtenidos son una imagen su realidad, los que más le han impresionado, los que le han interesado más profundamente, los que, en definitiva, tienen el valor semántico más eminente.

En coherencia con lo expuesto hasta aquí e incardinándolo en nuestra investigación, se ofertó a los alumnos/as de la muestra la posibilidad de expresar, de contar “lo que quisieran, cualquier cosa, su opinión sobre la maltrato escolar”. Se insistió –además de en su anonimato– en la libertad absoluta que tenían para hacerlo, si bien debían ser conscientes que su aportación arrojaría nueva luz a nuestro estudio. Este requisito de voluntariedad nos llevó a recoger apenas ciento cincuenta *textos*. Cuantitativamente pudieran parecer pocos (20) en comparación con la muestra pero consideramos que la información cualitativa aportada por ellos es válida y suficiente –pero sobre todo necesaria– para que los datos cuantitativos puedan ser matizados en base a la percepción que el alumnado tiene sobre el fenómeno tratado.

La selección de textos para ser analizados fue realizada por algunos de los alumnos de doctorado del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar evitando así la subjetividad de los investigadores involucrados en el proceso.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Dado el elevado número de variables contempladas en el cuestionario (ver anexo) es muy difícil que todas y cada una de ellas se puedan contrastar mediante el texto libre y los grupos de discusión. En este sentido los *tópicos* planteados por

(18) Ibid.

(19) Freinet, C.: *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (3 Ed. Española), Madrid, Siglo XXI (Edición original en francés de 1964), 1984.

(20) Estas objeciones son naturales y justificadas cuando uno se sitúa dentro del marco de la escuela tradicional, en la cual el niño trabaja lo mejor que puede, a ritmo de soldado. Lo que hace falta es precisamente cambiar los móviles y las condiciones mismas del trabajo. La hierba y las flores no vuelven a crecer en un terreno convertido en estéril por una falsa ciencia. Necesitamos encontrar el humus a partir del cual la vida vuelva a iniciar su ciclo benéfico (Freinet, C.: *El texto libre* (6 Ed.), Barcelona, Laia (Edición original en francés de 1960), 1984, p. 17).

(21) En muchas ocasiones encontraremos que en un mismo *texto* se hace referencia a más de una

los sujetos son generales pero también idiosincrásicos y recogen a veces aspectos no tratados en el cuestionario. Se trata de explicitar matices más allá de los números a la vez que refrendarlos con la voz misma de los actores; el análisis cualitativo de la información proporcionada por el alumnado refuerza y matiza el tratamiento cuantitativo obteniendo, de este modo, una mejor aproximación a la realidad que acontece en los IES de Ceuta. Ésta es la razón por la que los datos de los *textos libres* –alumnado- y *grupos de discusión* –profesorado- han sido agrupados en dimensiones relativas a los principales tópicos expresados por los sujetos.

Para ilustrar la experiencia que ha supuesto el uso de esta técnica *freinetiana* se presentan algunos ejemplos significativos extraídos de los textos analizados a la par que las dimensiones (21) en torno a las que giran; esto permitirá ir contextualizando los datos obtenidos. Lo prolífico de algunas de las dimensiones con respecto a otras no es sino fiel reflejo de la realidad escolar que los propios *textos* reflejan.

Percepción del fenómeno

–“Creo que la violencia escolar está cada vez peor. La gente joven no respeta a sus compañeras o simplemente alumnas del centro. Siempre que ven a alguien más débil que ellas se meten con él. Yo creo que los jóvenes que se meten con estos niños lo hacen para hacerse más guays, lo que para mí se vuelven unos matones. [...] En conclusión, hoy día el mundo juvenil es un poco caos”

–“En mi opinión, creo que la violencia en las constituciones de enseñanza está siendo cada vez mayor. Por diversas situaciones que han ocurrido, ya no se puede saber a donde se va a llegar y si esto no se corta de raíz de una vez por todas, llegará una catástrofe.”

–“Yo pienso que se dan muchos casos de violencia.”

–“Pienso que nadie debería de abusar de ninguna persona, pero desgraciadamente esto sucede continuamente en diversos centros, aunque yo nunca he vivido este caso.”

–“Yo creo que en los colegios e institutos es donde se producen más problemas y altercados, porque los niños somos muy crueles.”

Causas a las que atribuyen el problema

–“En mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad [...] Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad.”

–“Pienso que es muy injusto pero la sociedad rige estas cosas.”

–“Los profesores consienten demasiado a algunos alumnos y estos cogen tanta confianza que creen que pueden ir mandando a los demás y le pegan a todo el mundo y van de guays. También que hay profesores que no hacen caso a los alumnos cuando sufren algún problema y esto provoca el miedo entre esos alumnos.”

(21) En muchas ocasiones encontraremos que en un mismo *texto* se hace referencia a más de una dimensión, es lógico; en el artículo, y para facilitar su lectura, hemos obviado este aspecto de modo que cada ejemplo citado lo ubicamos en una sola dimensión.

(22) Que también ha visto incrementar la violencia y agresividad de forma cotidiana.

-“Con respecto a los profesores también hay que decir que hay muchos que no hacen ni el huevo, aunque hay otros que hacen bastante bien su trabajo. También hay que destacar o señalar que mucho profesores se suelen dejar guiar por como le cae el chaval o chavala para ayudarlo o no ayudarlo. Esto pienso que es injusto porque todo el mundo debería ser considerado igual. Y nada más solamente señalar que las calificaciones en cursos avanzados son importantes y que los profesores deberían ayudar y no intentar joder.”

-“Yo pienso que se dan muchos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hundan más.”

Protagonistas del maltrato entre iguales

-“[...] estos cogen tanta confianza que creen que pueden ir mandando a los demás y le pegan a todo el mundo y van de guays.”

- “Siempre que ven a alguien más débil que ellas se meten con él. Yo creo que los jóvenes que se meten con estos niños lo hacen para hacerse más guays, lo que para mi se vuelven unos matones.”

-“Yo conozco a una persona que se cree mucho, le planta cara a quien le conviene pero esos si siempre a los más tontos pero como no le pueden plantar cara a otro superior a él porque sabe lo que le puede ocurrir.”

Escenarios del maltrato entre iguales

-“También en el patio hay un grupo de niños y niñas que se las dan de basilones yo tampoco digo que no me meto con nadie ni que tampoco soy santa pero de esa forma no.”

-“Los otros días iba por la calle y me encontré a un grupo de niños musulmanes que estaban pegando a uno entre todos y ninguno se atrevía a decir algo.”

Situaciones de maltrato entre iguales

-“Yo creo que a alguna gente no le agreden físicamente si no mentalmente, porque te pueden convencer de que tu eres peor que ella y que ella puede contigo. También porque te exigen que le digas las cosas en clases, en exámenes, etc.”

-“Yo creo que en el colegio se trata muy mal a algunas personas ya sea por que no se integre demasiado o por otra cosa. En el colegio hay ciertos grupos que se creen superiores, conmigo nunca se han metido pero con personas más débiles pues sí. Tampoco es que le peguen ni la amenacen pero le insultan. Yo creo que esto se puede parar siempre y cuando las personas nos concienciamos de que “¿qué pasaría si se metiesen con nosotros/as?” No nos gustaría así que lo mejor es respetar a los demás y darle oportunidades a todos/as.”

-“Pues a mí me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mí) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agredíéndoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás, (yo lo hago con buena intención, en plan de broma, pero mis amigos saben que soy así) [...]”

-“Yo pienso que mucha gente ha sido acosada y amenazada, yo tengo alguna amiga que ha sido amenazada en el mismo centro con una navaja [...] Hay otros casos como en mi clase que hay un niño que están todo el día metiéndose con él porque él quiere llamar la atención y porque se le pase una mosca encima va al profesor. Yo lo he estado viviendo en mí se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto. Yo pienso que se dan mu-

chos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hundan más. A una chica la ha estado acosando desde que era pequeña y con la ayuda de sus profesores y su familia aquel compañero de clase no la ha vuelto ni a mirar. Esa chica tiene ya 32 años y dos hijos.”

–“Segundo voy hablar del respeto que tienen los compañeros al otro. Yo creo que no respetan, tiene poca vergüenza porque solo se meten con las personas más débiles o que tienen algún problema físico o que tienen algún problema de habla como mi hermana, que se meten mucho con ella y no le dejan en paz. Y encima siempre son los mismos. Y una vez le echaron chicle en el pelo. Pero también hay un niño de mi clase que siempre se meten con él. Porque él a veces se da por listo. En el recreo le tiran el bocadillo, batido o cualquier cosa. Y en la clase le roban los bolígrafos y sus materiales. Tercero hablare de cómo son los otros colegios. En el instituto Camoens he escuchado que hay niños que se agreden con armas. Pero en cambio en las Monjas hay más respeto que en otros colegios porque sólo es de niñas pero ahora están viniendo niños de cursos inferiores.”

–“Y las personas que no hacen los deberes se aprovechan de los que lo hacen. Yo creo más que se los piden a los empollones que a los que no lo hacen, que ellos le empiezan a insultar si no se lo dejan. Perdona que escriba mucho pero me estoy desahogando.”

–“Pero en verdad mi compañeros no tienen respeto a los demás ni a los profesores.”

–“Me gustaría decir que la violencia escolar en mi centro se reduce tan solo a la marginación de alumnos con problemas. Ya que tenemos un número reducido de alumnos, en comparación con los institutos, por lo que estamos mucho más controlados. Las agresiones físicas son muy escasas, dándose en muy pocas ocasiones y si suceden, se toman medidas rápidas contra esos alumnos. En mi centro no hay bandas, yo creo que cada clase forma un gran grupo que van a su *bola*”

Situaciones de maltrato a profesores

–“En realidad, en este centro no se acostumbra a ver este tipo de escenas diariamente, solo en ocasiones extremas, pero si estoy enterada de que esto se da en otros centros de la ciudad, y que la violencia no es sólo hacia los alumnos sino también hacia los profesores, lo que hace todavía más vergonzosa la situación. Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad.”

–“En cuanto a los profesores, yo creo que hoy en día los profesores no abusan de los alumnos, sino lo contrario, los alumnos se meten con él, le toman el pelo, le faltan el respeto, etc. Además como, hoy en día, un profesor roce a un alumno, ese profesor se busca la ruina, porque no veas lo que le puede armar el alumno. En conclusión hoy en día el mundo juvenil es un poco caos.”

Otros aspectos

–“En mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad y deberían de estar, en algunos casos, más vigilados por los profesores de los centros. En realidad, en este centro no se acostumbra a ver este tipo de escenas diariamente, solo en ocasiones extremas, pero sí estoy enterada de que esto se da en otros centros de la ciudad [...]”

–“Otra cosa quiero decir, que al colegio se viene a estudiar y ser alguien en la vida, no se viene a estorbar a los demás y perder el tiempo. Pero desearía también decir que si alguien se siente acosado que acuda a sus padres, profesores, etc que seguro que le van a apoyar

para que no se venga a bajo. Alguna solución encontrarán para que ya no haya más violencia en los centros, y si molestan demasiado pues que los expulsen definitivamente del Centro para que los demás se sientan tranquilos para hacer verdaderamente lo que les gusta, estudiar.”

-“Yo quería siempre decirle a los niños/as que les suelen pasar las preguntas que vienen en el texto es que consulte con alguien y no se quede callado.”

-“Yo aunque no me oigan quiero darles un consejo a todos a los que le pasen, aunque yo no lo he vivido y parecen cosas sin importancia pueden pasar más. “Pedir ayuda y no os quedéis callados hace algo y pronto”. Medidas de seguridad yo creo que tampoco es para revisar las maletas cuando entramos pero si lo castigasen un poco más cuando lo hacen la primera vez no lo volverían hacer, eso por una parte, por otra están los padres que si se preocuparan un poco más de sus hijos no les dejarían hacer eso.”

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Ahora se desarrolla el análisis narrativo que estará apoyado con citas de los propios *textos libres*. El análisis sintetizará las percepciones que sobre los distintos ámbitos tratados en la investigación tienen los alumnos y alumnas.

Evolución del maltrato entre iguales, cómo es percibido el fenómeno

Los datos reportados coinciden en que el fenómeno del maltrato entre iguales está aumentando progresivamente su incidencia tanto en los contextos educativos como en los contextos sociales. De hecho, entre las posibles causas a las que se aluden para explicar este aumento está la propia evolución de la sociedad (22) y el vertiginoso desarrollo que viene caracterizándola de un tiempo a esta parte. El reflejo, en el ámbito educativo, del frenético ritmo impuesto desde la sociedad actual a las familias ha de tenerse en cuenta a la hora de explicar el aumento del que hablamos. Ésta y la mayoría de las razones que expone la “muestra” deja entrever cómo consideran que las causas, no sólo del aumento de la violencia sino del fenómeno en sí, son algo externo y ajeno al sistema educativo o, en definitiva, al propio Centro; [...] *En mi opinión, creo que la violencia en las constituciones de enseñanza está siendo cada vez mayor. Por diversas situaciones que han ocurrido, ya no se puede saber a donde se va a llegar y si esto no se corta de raíz de una vez por todas, llegará una catástrofe* (TL).

Siguiendo esta *atribución externa* al sistema escolar, otro de los motivos aludido es el hecho de los matrimonios que tienen a los dos miembros trabajando fuera de casa y, en consecuencia, los hijos reciben una educación distinta a la que podrían recibir si alguno de los miembros (tradicionalmente la madre) estuviese en el hogar pendiente de los hijos. No obstante es posible no estén trabajando ambos, en estos casos se apunta a la *despreocupación educativa* que, en la actualidad, denotan ciertos comportamientos familiares; además se contempla como los niños/as pueden llegar a pasar mucho tiempo en la calle con lo que la influencia de la sociedad —en este

(22) Que también ha visto incrementar la violencia y agresividad de forma cotidiana.

(23) Circunstancias en las que el papel de la familia se antoja fundamental.

caso personificadas en las “malas compañías”- vuelve a hacerse patente.

Esta desestructuración familiar, “propia de estos tiempos que corren”, es también otra de las razones con la que el profesorado explica este aumento incidental de la violencia escolar. Y es que la familia ha dejado en manos de los centros la educación de los hijos cuando antes eso no era así; el niño o la niña han de ir educados al colegio, no digamos al instituto, para aprender, si bien su educación se verá allí complementada; [...] *Yo pienso que cuando uno se la da de gracioso o se meten con alguien para llamar la atención es porque en su casa sus padres no le hacen caso* (TL).

Así, la permisividad de algunos padres y madres con los hijos junto con la impotencia de otros a la hora de “controlarlos” y educarlos se vislumbran como las principales quejas que el profesorado tiene del “nuevo núcleo” familiar. Por tanto, las consecuencias que estos hechos tienen en la educación de los alumnos son, a su vez, las causas que el profesorado y alumnado identifica como fundamentales en la evolución del problema. De este modo han de citarse más concretamente la falta de respeto, a los mayores en general, y al profesorado en particular, junto con una mayor desmotivación y falta de interés como las principales causantes (23) de la incidencia del abuso entre iguales; [...] *Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad* (TL).

En lo referente a la interculturalidad que tradicionalmente ha caracterizado a los centros de Ceuta, pero que cada vez más está patente en los peninsulares, apenas se hace alusión a la cultura o religión como causas potenciales de ese aumento percibido por los protagonistas. Las únicas referencias explícitas aparecen en un par de “textos libres” –se reseña una de ellas para ilustrar el caso- mientras que el profesorado no hace alusión alguna a esta variable, que aparece reflejada en el análisis de los cuestionarios como no significativa estadísticamente; [...] *En mi centro no hay bandas, yo creo que cada clase forma un gran grupo que van a su “bola”. Por último, solo decir, mi colegio es religioso, por lo que no hay ningún judío (me parece que no les gusta ir a colegios cristianos, por algo de su religión), hay bastantes hindúes, que participan en asignaturas como religión, etc; hay unos cuantos musulmanes, en muchas ocasiones son los que están metidos en todos los líos; por lo que oigo decir a mi padre y otros compañeros de otros centros, los musulmanes son los que arman follones con más frecuencia, aunque hay de todo. Y la gran mayoría de nosotros somos cristianos* (TL).

Otra de las variables fundamentales en la evolución del fenómeno recae en el hecho de identificar al profesorado como objetivo de las agresiones. En estos casos, aunque inusuales en cualquiera de sus categorías máxime en las agresiones físicas directas, los alumnos reconocen lo extremo de los casos. Hay que matizar que este tipo de agresión no ocurre necesariamente en el centro escolar ni el agresor es a priori alumno, pudiendo ser algún hermano o amigo de éste; [...] *y que la violencia no es sólo hacia los alumnos sino también hacia los profesores, lo que hace todavía*

(23) Circunstancias en las que el papel de la familia se antoja fundamental.

(24) En este caso no referimos exclusivamente al *grupo de discusión* pues en los *textos libres* no se

más vergonzosa la situación (TL).

Caracterización de los protagonistas en el maltrato entre iguales

A la hora de caracterizar la figura del agresor, si bien no parece existir un prototipo del aspecto físico sí hay algunos rasgos fundamentales que pueden permitir identificarlo. No es una coincidencia que uno de ellos coincida con una de las causas ya aludidas, el poco interés por estar en el centro educativo, por estudiar; [...] *otra cosa quiero decir, que al colegio se viene a estudiar y ser alguien en la vida, no se viene a estorbar a los demás y perder el tiempo (TL).*

Además las conductas desarrolladas por el agresor aún pueden matizarse según su género. Los profesores/as entienden que, en general, hay más agresividad en los chicos que en las chicas, lo que no significa que ellas no sean tan agresivas. Los chicos siguen protagonizando mayoritariamente las situaciones en las que la agresividad física predomina en tanto que las chicas -aún habiendo aumentado también las situaciones en las que se da la agresión física directa, hay múltiples ejemplos en el grupo de discusión- siguen desarrollando usualmente acciones de maltrato verbal; es más, las diferencias que existen entre los chicos y las chicas a la hora de agredir a sus compañeros es exclusivamente física y, al parecer, esta carencia es suplida por una mayor "maldad".

Por tanto el patrón conductual no ha cambiado de forma reseñable en los chicos mientras que algo sí se ha modificado en las chicas. En esta caracterización se hacen, además, las siguientes matizaciones por parte del alumnado. En primer lugar -y es algo que ya se ha comentado - el potencial peligro que tiene asumir como poco graves las agresiones de tipo verbal; [...] *pues a mi me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mi) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agredíéndoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás (TL).* En segundo lugar, es fundamental no confundir al alumno cuyos comportamientos son básicamente disruptivos con aquél cuyas conductas pueden tildarse de agresivas y violentas; [...] *y otra cosa "¿por qué toman a los que suspendemos que somos gamberros"?, una cosa es que no estudiemos o no podamos y otra cosa es que hagamos cosas malas. Esto es todo lo que yo pienso, aunque no sirva de mucho esta es mi opinión y espero que aunque sea poco de algo de ayuda (TL).*

En cuanto a la víctima, apenas se hacen referencias con las que caracterizarla y lo mismo ocurre con los testigos. No obstante hay una diferencia fundamental entre estos dos roles, las víctimas a pesar de ser potencialmente más débiles que los agresores aguantan más el ataque de sus compañeros, en tanto que el resto (testigos) soportan menos el abuso en terceros y, en la medida de sus posibilidades, dan parte al profesorado de las infracciones cometidas en su presencia o, en su defecto, de las que tienen conocimiento; cuando no son ellos mismos los que intervienen para parar la situación de abuso; [...] *yo lo he estado viviendo en mi se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto; Yo aunque no me oigan quiero darles un consejo a todos a los que le pasen, aunque yo no lo he vivido y parecen cosas sin importancia pueden pasar más.. Pedir ayuda y no os quedéis callados, hacer algo y pronto (TL).*

Dónde se produce el maltrato

Con respecto al escenario del maltrato también existe consenso entre los lugares que el profesorado percibe como más usuales a la hora de desarrollarse situaciones de violencia escolar; se refieren al aula como el más corriente en el que empiezan las provocaciones y los roces si bien el desarrollo del conflicto se lleva a cabo en otros lugares en los que la presencia del profesorado es más escasa como los cambios de clase, los pasillos y el patio; [...] *en el recreo le tiran el bocadillo, batido o cualquier cosa. Y en la clase le roban los bolígrafos y sus materiales* (TL).

Las agresiones físicas directas se producen fundamentalmente en la calle, si bien es cierto que algunas opiniones –más pesimistas- dan “cualquier sitio” como idóneo para que se produzcan cualquier tipo de conflicto.

En cuanto al curso, la mayoría de los comentarios y ejemplos a los que se aluden (24) hacen referencia al tercero de la ESO por lo que es fácil deducir que es en ese período escolar cuando mayor número de casos de maltrato entre iguales se producen. Esto no quiere decir que no se produzcan situaciones de esta índole en los demás cursos de la secundaria obligatoria, de hecho se ha podido comprobar cómo en los testimonios se hace también referencia no sólo a casos conflictivos ocurridos en cursos inferiores sino que cada vez es más usual que empiecen a producirse en ellos.

Así, la evolución lógica del fenómeno (25) parece desembocar en que los 4º de la ESO al estar orientados hacia los bachilleratos especializados albergan al alumnado problemático en función de una u otra especialidad. De este modo, y según los datos que obtenidos, los alumnos que terminan matriculándose en los bachilleratos de ciencias “apenas dan problemas” mientras que el alumnado más problemático termina matriculándose en el artístico. Naturalmente no se está afirmando que este hecho sea exclusivo de la especialidad y que no haya otros alumnos/as que se comporten como se espera de ellos; dicho de otro modo, “ni están todos los que son ni son todos los que están”.

La intervención del profesorado cuando conocen el conflicto

Lo primero que hay que destacar, antes de pasar a comentar este ámbito, es la contradicción (26) al respecto en función de que sean los profesores o los alumnos quienes enjuicien su labor. En opinión de los primeros, “sí están al tanto” –*casi siempre saben qué ocurre*– mientras que los alumnos consideran en su generalidad que “no se enteran de nada”; [...] *yo pienso que se dan muchos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hunden más* (TL); [...] *que los profesores hagan más caso a los alumnos/as* (TL).

(24) En este caso no referimos exclusivamente al *grupo de discusión* pues en los *textos libres* no se recogen referencias explícitas al curso en el que se producen las agresiones.

(25) Dada la promoción automática y el desinterés de cierto sector del alumnado por estudiar y seguir en el instituto, son aspectos comentados por los protagonistas.

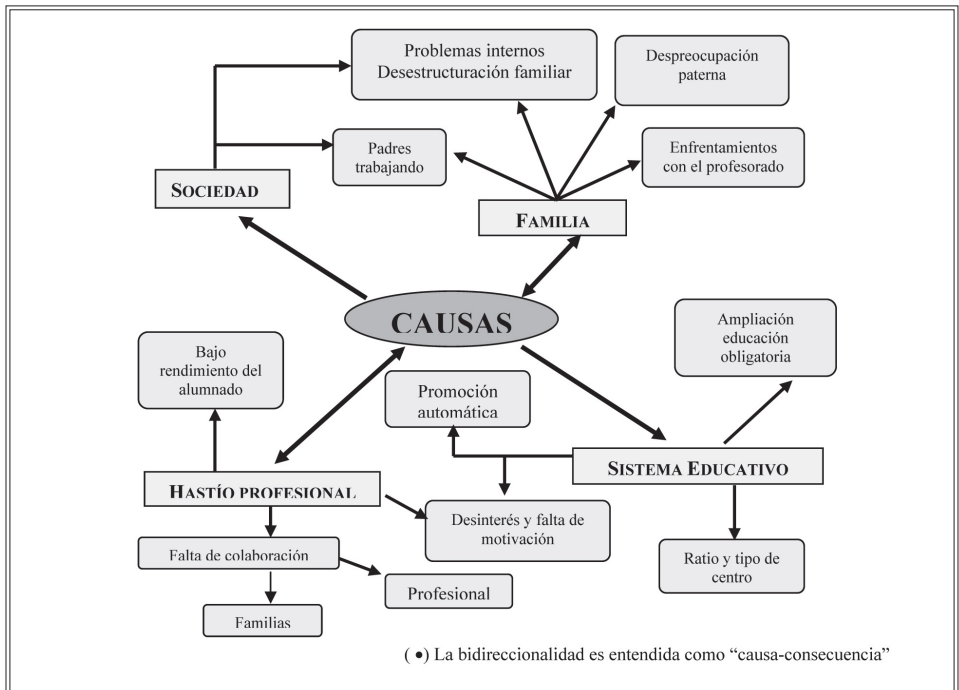
(26) También patente cuando se analizaron los cuestionarios.

(27) Otra cosa es que se interprete la actual situación en nuestro país como *alarmante*.

En cuanto a las medidas que el alumnado propone, se centran en una mayor atención y vigilancia por parte del profesorado y, en algunos casos, menos permisibilidad con aquellos alumnos que contravienen las normas y agreden a sus compañeros; además reconocen que ellos mismos son responsables en cierta medida de cómo está la situación; [...] *medidas de seguridad yo creo que tampoco es para revisar las maletas cuando entramos pero si lo castigasen un poco más cuando lo hacen la primera vez no lo volverían hacer, eso por una parte, por otra están los padres que si se preocuparan un poco más de sus hijos no les dejarían hacer es* (TL); [...] *en mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad y deberían de estar, en algunos casos, más vigilados por los profesores de los centro* (TL); [...] *con respecto a los profesores también hay que decir que hay muchos que no hacen ni el huevo, aunque hay otros que hacen bastante bien su trabajo. También hay que destacar o señalar que muchos profesores se suelen dejar guiar por cómo le cae el chaval o chavala para ayudarle o no ayudarle. Esto pienso que es injusto porque todo el mundo debería ser considerado igual. Y nada más solamente señalar que las calificaciones en cursos avanzados son importantes y que los profesores deberían ayudar y no intentar joder* (TL).

Representación de los resultados

Para que se pueda visualizar mejor la fotografía que se presenta en el artículo se adjuntan algunos mapas conceptuales en los que se dan cita el contenido y percep-



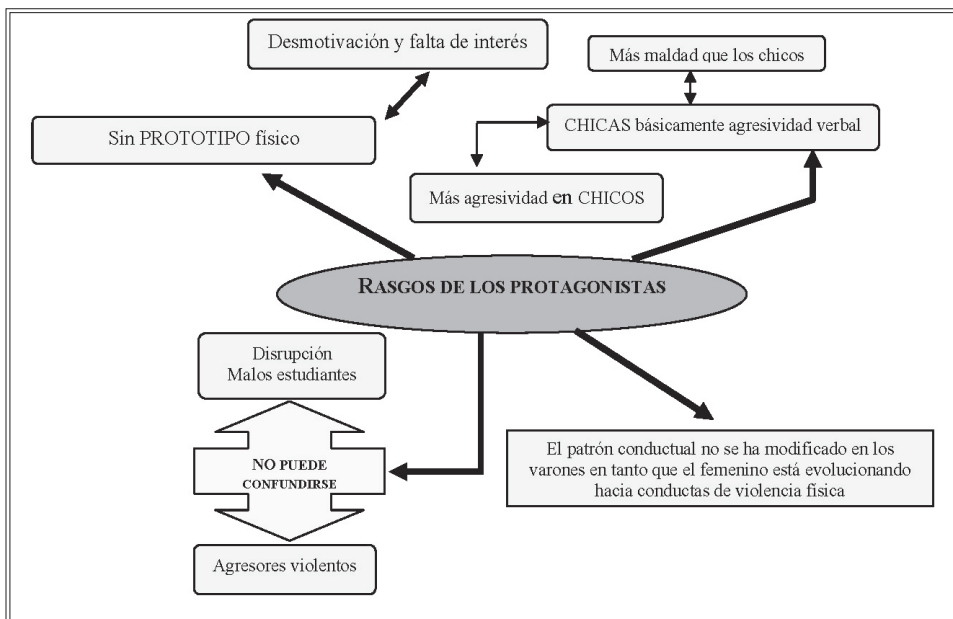


Figura 2: Protagonistas directos

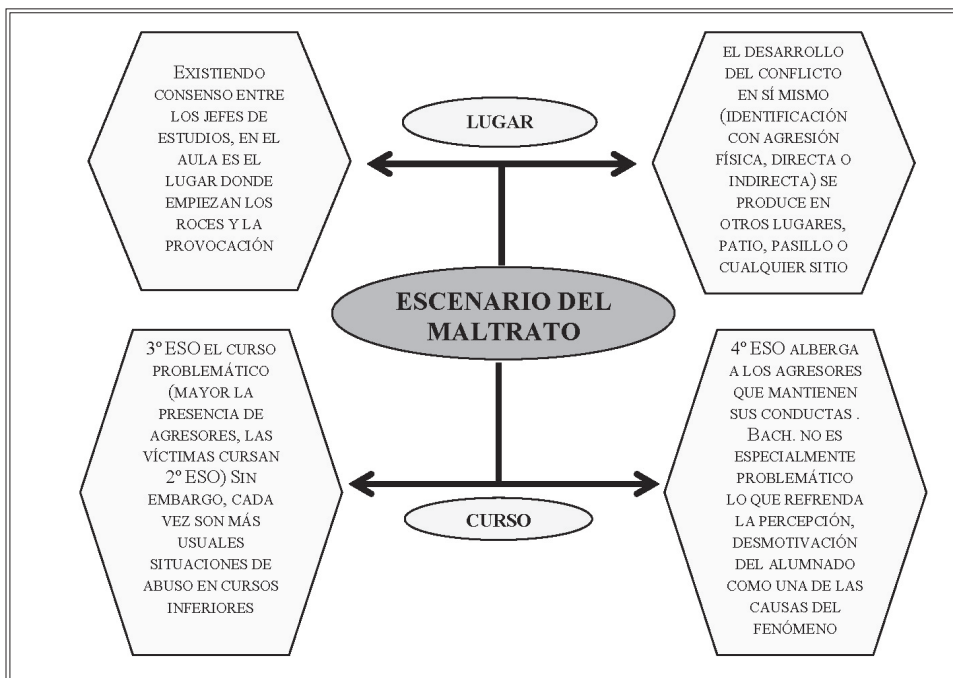


Figura 3: Escenarios

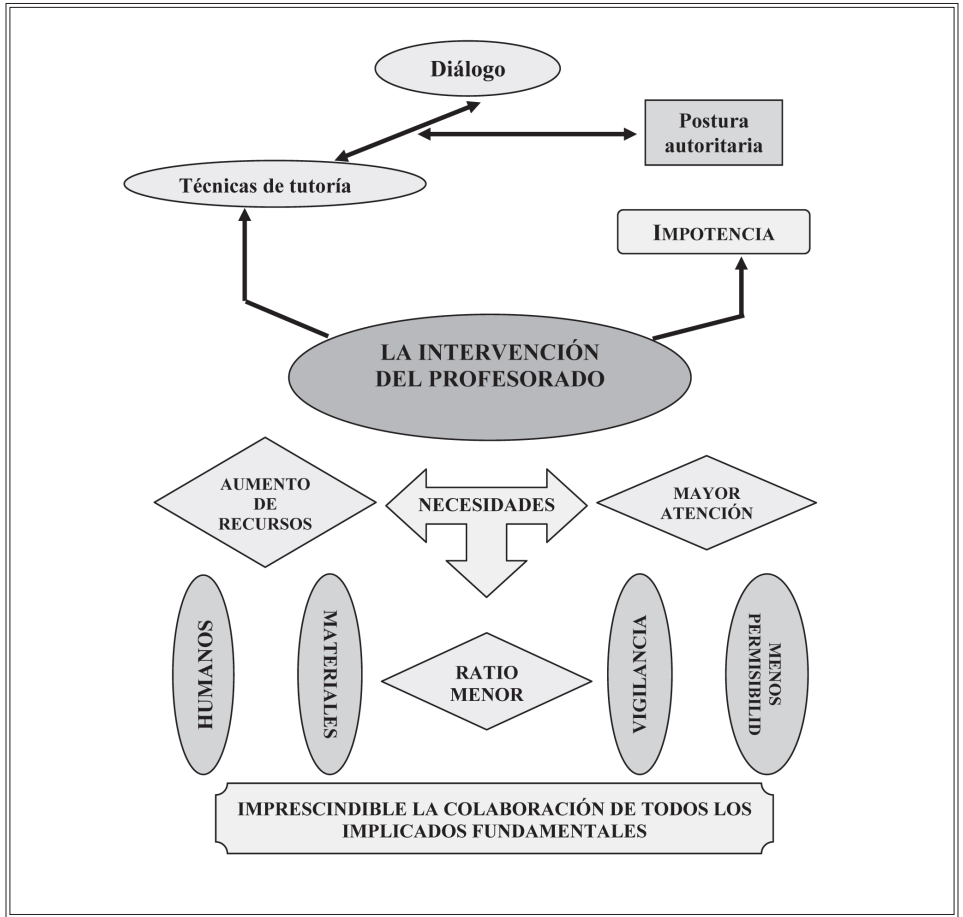


Figura 4: Intervención del Profesorado

ciones globales detectadas en los *textos libres* y *grupos de discusión*.

Figura 1: Causas

CONCLUSIONES PARCIALES

Extraer una conclusión general de los resultados obtenidos en nuestra investigación, que sea rigurosa y a la par descriptiva de la situación que viven los estudiantes de Secundaria ceutíes, no es una tarea fácil especialmente porque esto supone incorporar un criterio subjetivo de quien la realiza, que será variable en función de la sensibilidad y concienciación que se tenga hacia el problema investigado y porque, además, una misma valoración difícilmente será pertinente para todos y cada uno de

los casos, actitudes y comportamientos estudiados.

Aclarado esto, y sin olvidar que los datos presentados aquí no son todos los obtenidos sino una pequeña seña de identidad del estudio, puede afirmarse que la situación que se vive en los centros de Secundaria en la Ciudad Autónoma de Ceuta no es alarmante -si la comparamos con la situación en otros países o en el resto de España (27)-. Sin embargo, el que pueda calificarse así no autoriza en absoluto a considerarla como buena, menos aún óptima y, en cierto sentido, ni siquiera aceptable. No lo es en absoluto, los abusos entre iguales están presentes en todos nuestros centros de secundaria y son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerán sus consecuencias. Es necesario seguir actuando sin pausa ni descanso -tampoco llevados por las modas- porque el que la situación no sea alarmante sólo nos indica que nos encontramos en un punto con retorno, en un punto en el que aún es posible intervenir con ciertas probabilidades de éxito sin que se tenga que recurrir a medidas excepcionales que trascendiesen del ámbito puramente educativo.

A continuación y justificando esta valoración detallamos los aspectos y circunstancias en las que se fundamenta este hecho y cuyos datos, parciales, centrándonos en el análisis de los *textos libres* y grupo de discusión se observa como aspecto principal que el fenómeno del maltrato entre iguales está aumentando progresivamente su incidencia en los centros educativos.

Con respecto a las causas, son identificadas en primer lugar como externas y ajenas al propio Centro (*permisividad de algunos padres junto con la impotencia de otros, falta de interés...*) en tanto que no se alude a *la interculturalidad* como factor a tener en cuenta.

Asimismo al caracterizar al agresor -aunque no existe un prototipo claro- podría considerarse que *el poco interés por estar en el centro educativo*, por estudiar, sería el rasgo más común. No obstante, las conductas de los agresores sí pueden matizarse según su género; en general hay más agresividad en los chicos y siguen protagonizando las situaciones de agresividad física en tanto, que las chicas protagonizan, más usualmente, acciones de maltrato verbal.

En lo referido al escenario del maltrato el aula es percibida como el lugar más habitual. En ella empiezan las provocaciones y los roces, si bien el desarrollo de las conductas de acoso se lleva a cabo en otros lugares en los que la presencia del profesorado es menor (cambios de clase, los pasillos y el patio).

En este sentido, el profesorado parece tener un grado de concienciación e iniciativa aceptables respecto al problema. Cierto es que se echa en falta la presencia de directrices generales y comunes que podrían incluirse en textos normativos de carácter básico o surgir de acuerdos globales entre las distintas administracio-

(27) Otra cosa es que se interprete la actual situación en nuestro país como *alarmante*.

(28) Entre otras razones, la diferencia de cuestionarios puede afectar a las estimaciones del grado

nes competentes pero, aún así, existen iniciativas diversas que permiten albergar cierto optimismo sobre el desarrollo de una labor más intensa en el futuro a partir, cabe esperar, de los datos e informaciones que esta investigación aporta.

En cualquier caso, la violencia abusiva entre escolares está presente en los centros educativos de secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos, 1988.
- Buendía, L.; Colás, P.; y Hernández Pina, F.: *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid, Mc Graw Hill, 1997.
- Canales, M. y Peinado, A.: *Grupos de Discusión*. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J.: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Cohen, L. y Manion, L.: *Métodos de investigación cualitativa*, Madrid, La Muralla, 1990.
- Colás, P.: *La metodología cualitativa*. En Colás, P. y Buendía, L.: *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar, 1994.
- Consejo Escolar de Andalucía: *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos*, Sevilla, Autor, 2006
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- Defensor del Pueblo: *Violencia escolar, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Autor, 2000.
- Fernández García, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Nancea, 1998.
- Freinet, C.: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua (2 Ed. Española)*, Barcelona, Fontanella, (Edición original en francés de 1968), 1970.
- Freinet, C.: *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, (Edición original en francés de 1967), 1971.
- Freinet, C.: *Parábolas para una pedagogía popular (6 Ed.)*, Barcelona, Laila (Edición original en francés de 1967), 1979.
- Freinet, C.: *El texto libre (6 Ed.)*, Barcelona, Laia (Edición original en francés de 1960), 1984 A.
- Freinet, C.: *Técnicas Freinet de la escuela moderna (3 Ed. Española)*, Madrid, Siglo XXI (Edición original en francés de 1964), 1984 B.
- Goetz y Lecompte: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Ibáñez, J.: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI, 1979

- Ibáñez, J.: *El grupo de discusión, fundamento metodológico y legitimación epistemológica*. En Latiesa, M. (Col.): *El pluralismo metodológico en la investigación social, ensayos típicos*, Granada, AEDEAM, 1991.
- Imbernón, F.: “¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 190 (1991).
- López – Aranguren, E.: *El análisis de contenido*. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.): *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Universidad Textos, 1989.
- Lorenzo Delgado, M.: *El liderazgo educativo en los centros docentes*, Madrid, La Muralla, 1994.
- Lorenzo Delgado, M; Torres Martín, C.; Pareja Fdez. de la Reguera, J.A. et al.: *Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes de investigación*. En Medina, A. (Coord.): *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, Madrid, Universitas, 2003.
- Martín Criado, E.: *Producir la juventud*, Madrid, Istmo, 1998.
- Oñate, A. y Piñuel, I.: *Violencia y acoso escolar en España* (Estudios Cisneros X), Madrid, Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo, 2006.
- Ortí, A.: *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta semi-directiva y la discusión de grupo*. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.): *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Universidad Textos, 1989.
- Pareja, J. A.: *Aproximación al concepto de violencia y agresividad*. En Trujillo, F. y Fortes, M. R. (Ed.). *Violencia doméstica y coeducación*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Pareja, J. A.: *La escuela, espacio de violencia entre iguales*. En Lorenzo M. et al.: *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2003.
- Pareja, J. A.: *La agresividad humana y su incidencia en las instituciones educativas*. En Ortega, J.A, Villena, J.L. y Castillo, M.: *Educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2004..
- Pareja, J.A.: *El Texto Libre freinetiano y las Escuelas en Red, una técnica para intervenir en la violencia escolar*. En Lorenzo, M. et al.: *La Organización y Dirección de Redes Educativas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2004.
- Pareja, J.A.: “Liderazgo y conflicto en los centros”, *Escuela Española* (temático), nº 14 (2005) pp.9-10.
- Pareja, J.A.: “Estrategias e instrumentos. Un modelo para la resolución de conflictos”, *Escuela Española* (temático), nº 14 (2005) pp.21-22.
- Pareja, J. A.: *El liderazgo y el conflicto en la institución educativa*. En AA.VV.: *XVIII Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada*, Granada, Instituto de Estudios Ceutíes, 2006.

- Pérez Gómez, A. I.: "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225 (1994) pp.80-85.
- Pérez Serrano, G.: *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes*, Madrid, La Muralla, 1994.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe, 1996.
- Ross Epp, J.: *La violencia en el sistema educativo. Del daño que causan las escuelas a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.
- Salkind Neil, J.: *Métodos de investigación*, México, Prentice Hall, 1997.
- Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.): *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid, Akal, 2003.
- Serrano Blasco, J.: *Estudio de casos*. En Aguirre Baztán, A. (Ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria, 1995.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I.: *Violencia entre compañeros en la escuela* (Informe Centro Reina Sofía), Madrid, Goaprint, 2005.
- Sierra Bravo, R.: *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1985
- Valles, M. S.: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis metodológica, 1997.

ANEXO: Muestra y cuestionario

MUESTRA

Cuando la característica que nos interesa estudiar no se distribuye de forma homogénea en la población -por existir grupos o estratos heterogéneos entre sí- se realiza un muestreo estratificado. En estos casos el número de elementos por estratos podrá ser diferente desde el momento en que es diferente el número total de sujetos que forman cada uno de ellos. Para realizar este tipo de muestreo de forma adecuada es necesario conocer la distribución de las encuestas entre los diferentes subconjuntos en que puede dividirse la población, es decir, la afijación de la muestra -simple o proporcional-.

En nuestra investigación distribuimos los cuestionarios proporcionalmente al peso del estrato en la población total. Es una muestra estratificada con afijaciones proporcionales (al número de alumnos por centro y en la muestra total) y afijaciones fijas en el caso del género.

En total se seleccionaron quince puntos de muestreo, todos los IES de la Ciudad Autónoma de Ceuta (cinco), ocho centros adscritos a dichos IES en los que se desarrollan los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y dos centros concertados, en los que se imparte en su totalidad.

Puesto que en el momento de comenzar nuestra investigación no contábamos con los datos relativos al censo estudiantil actual, la muestra de alumnos se obtuvo a partir de una estimación (a la alza) del censo de centros de Educación Secundaria perteneciente al curso 2003-2004. Se encuestó, por tanto, a 382 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la mitad chicas y la mitad chicos.

Centro	Alumnos totales	Alumnos del centro	Alumnos adscritos
I.E.S. A	76	3º ESO, 12 4º ESO, 12 1º BACH, 12 2º BACH, 12	1º ESO, 14 2º ESO, 14
I.E.S. B	84	3º ESO, 13 4º ESO, 13 1º BACH, 13 2º BACH, 13	1º ESO, 16 2º ESO, 16
I.E.S. C	64	3º ESO, 8 4º ESO, 12 1º BACH, 12 2º BACH, 8	1º ESO, 12 2º ESO, 12
I.E.S. D	84	3º ESO, 10 4º ESO, 10 1º BACH, 10 2º BACH, 10	1º ESO, 22 2º ESO, 22

Centro	Alumnos totales	Alumnos del centro	Alumnos adscritos
I.E.S. E	34	3º ESO, 3 4º ESO, 3 1º BACH, 3 2º BACH, 3	1º ESO, 11 2º ESO, 11
C.C. F	16	1º ESO, 4 2º ESO, 4 3º ESO, 4 4º ESO, 4	X
C.C. G	24	1º ESO, 4 2º ESO, 4 3º ESO, 4 4º ESO, 4 1º BACH, 4 2º BACH, 4	X

La multiculturalidad de la muestra queda definida en los siguientes porcentajes referentes a la religión profesada en la familias de los alumnos

Cristiana	227 (66,2 %)
Musulmana	113 (32,9 %)
Judía	2 (0,6 %)
Hindú	0 (0 %)
Otra	1 (0,3 %)

El error muestral en el caso de los estudiantes ha sido de 5% (nivel de confianza del 95,5%). En el caso de la muestra de jefes de estudio no tiene sentido plantearse su representatividad en el conjunto de la población de la ESO puesto que lo que nos

interesa conocer es *qué saben y qué percepciones e inquietudes tienen* con respecto a los casos de maltrato entre iguales en sus centros además de cómo se aborda el problema en ellos, es lo que algunos autores denominan *muestra a propósito*.

EL CUESTIONARIO

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los jefes de estudios de los respectivos centros. Uno y otro contenían una introducción en la que se describe el problema del que trata el cuestionario así como algunas indicaciones sobre el procedimiento de contestación.

El cuestionario de alumnos está organizado en bloques en los que se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) lo que ocurre en el centro, visto como espectador, tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden;
- b) relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado;
- c) trato del que es objeto el estudiante, tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia;
- d) características del agresor, sexo, integrante de la colectividad colegial o no, estatus (profesor o no);
- e) lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato;
- f) personas a quiénes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar;
- g) el alumno como agresor, acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

El cuestionario de los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas:

- a) preguntas que tenía que contestar en tanto que jefe de estudios, p.e., número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención;
- b) preguntas que tenía que contestar cada sujeto en tanto que profesor relativas a casos de maltrato en su propia clase, tipo, frecuencia, lugar, y demás detalles también recabados en el cuestionario de alumnos.

En ambos casos la incidencia se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, etc.). Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Por otra parte, conviene destacar una característica específica del cuestionario diseñado para este trabajo que lo distingue de otros instrumentos utilizados basados, en general, en el inicialmente diseñado por Olweus para sus primeras investigaciones. En estos cuestionarios la determinación de las características específicas de cada tipo de maltrato proviene de la información proporcionada por aquellos sujetos que previamente han admitido ser víctimas o promotores de abusos entre iguales con carácter general, es decir, no limitado a un tipo de abuso concreto.

En el instrumento diseñado para esta encuesta se decidió investigar directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que pudiera establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión. La contrapartida de esta decisión en la elaboración del cuestionario es la pérdida de comparabilidad entre ésta y las otras investigaciones ya que aunque siempre cabe hacer comparaciones éstas no podrán hacerse de forma directa (28). A pesar de esto, se consideró más adecuada la estrategia utilizada en esta investigación para tener una visión más precisa del problema que se estudia.

Como prueba de fiabilidad hemos utilizado el modelo de Alpha de Crombäch considerado como el más idóneo en estos casos. El resultado del análisis de fiabilidad ha sido de un $\alpha = 0,8828$ lo que indica una alta fiabilidad de los resultados obtenidos. En el otro cuestionario el Alpha de Crombäch arrojó un resultado de un $\alpha = 0,9076$ indicando una fiabilidad muy alta.

Igualmente había que confirmar su validez para lo cual se recurrió a un juicio de expertos.

= 0,8828 lo que indica una alta fiabilidad de los resultados obtenidos. En el otro cuestionario el Alpha de Crombäch arrojó un resultado de un $\alpha = 0,9076$ indicando una fiabilidad muy alta.

Igualmente había que confirmar su validez, para ello se recurrió al *juicio de expertos*.

(28) Entre otras razones, la diferencia de cuestionarios puede afectar a las estimaciones del grado de incidencia que resulta de cada una de ellas.