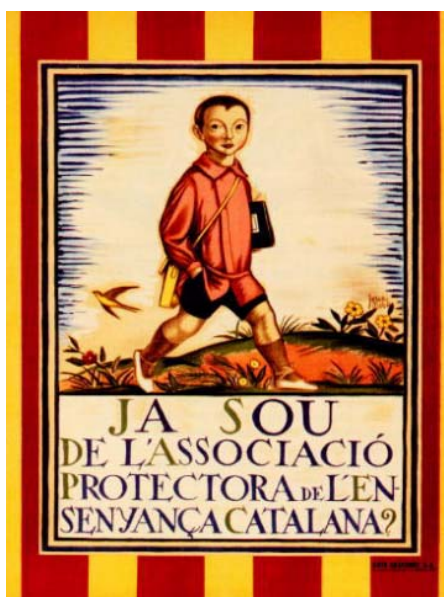


Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña

Curso 2005 - 2006

Informe ampliado Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela



**Generalitat
de Catalunya**

Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña

Curso 2005 - 2006

Departamento de Interior, Relaciones Institucionales
y Participación
Departamento de Educación

Informe ampliado Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela



**Generalitat
de Catalunya**

Índice

Índice	5
Preámbulo y agradecimientos	9
Equipo de investigación	11
A manera de síntesis	13
Problemas de convivencia dentro de la escuela	15
Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela	22
Informe	43
Problemas de convivencia dentro de la escuela	45
¿Te encuentras bien en la escuela?	47
Puntos destacados	47
Las relaciones entre el alumnado	49
Las relaciones con el profesorado	59
¿Hay alumnos maltratados en tu clase?	69
Puntos destacados	69
Precisión terminológica y conceptual	71
La percepción de maltratos en el propio grupo clase	74
El miedo a la escuela	82
¿Se han metido contigo para molestarte?	91
Puntos destacados	91
La totalidad de las acciones negativas registradas	97
La síntesis de los hechos: acciones sufridas una vez a la semana o más	100
La síntesis de la percepción: ¿se han metido a menudo contigo para molestarte o en broma?	105
La valoración: ¿hasta qué punto te ha dolido o te ha hecho rabia?	111
Hacia unos indicadores globales: el cruce de hechos y percepciones	116
La edad	120
El género	122
El origen	124
Los centros	128
¿Te has metido con ellos para molestarlos?	135
Puntos destacados	135
La totalidad de las acciones negativas reconocidas	139
Las agresiones realizadas una vez a la semana o más	142
La intención: ¿en resumidas cuentas, te has metido a menudo con otros para molestarlos?	149
La frecuencia y la valoración de la importancia por los victimizadores	152
La desigualdad de fuerzas	153
El origen	155
Los centros	157
¿Necesitas ayuda?	159
Puntos destacados	159
Las necesidades de ayuda	163

El conocimiento de los hechos por parte del profesorado	168
El conocimiento de los hechos por parte de los progenitores	173
A manera de síntesis: el conocimiento conjunto y la ayuda de los adultos	179
Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela	189
¿Te robaron? ¿Te agredieron?	191
Puntos destacados.....	191
El marco general: de los maltratos a la victimización típica	195
Los robos entre el alumnado: la percepción del problema	198
Los robos entre el alumnado: la victimización experimentada	199
Las agresiones físicas entre el alumnado: la percepción del problema.....	204
Las agresiones físicas entre el alumnado: la victimización experimentada.....	207
Las agresiones sexuales entre el alumnado: la percepción del problema	210
Las agresiones sexuales entre el alumnado: la victimización experimentada	214
¿Y tú, siempre te comportas bien?.....	221
Puntos destacados.....	221
Llevar algún arma u objeto por miedo a ser agredido.....	225
Amenazas y agresiones reconocidas contra personas	227
Los hurtos y la compraventa de objetos robados.....	230
Pintadas y daños en la vía pública	231
Viajar sin billete o sin permiso de conducir y/o sin seguro.....	234
El consumo de tabaco, alcohol y drogas	237
Puntos destacados.....	237
La percepción del peligro	241
La incitación al consumo.....	245
El consumo: la evolución en el tiempo.....	249
El consumo: la comparación con el entorno.....	254
La disponibilidad.....	258
Tipología.....	267
Las técnicas multivariantes.....	267
Los tipos retenidos	271
El perfil de los grupos.....	272
Bibliografía.....	289
Bibliografía empírica comentada	291
Otros estudios realizados en el Estado español	291
Otros estudios realizados en el resto del mundo	311
Bibliografía general.....	323
Índice de gráficos y tablas	343
Índice de gráficos	343
Índice de tablas	347
Anexos.....	351
Anexo 1. Metodología de la ECESC 2005-2006	353
Diseño y tamaño de la muestra.....	353

Procedimiento de extracción de la muestra.....	354
Distribución final de la muestra y errores asociados	357
Ponderación de resultados	358
Anexo 2. Metodología de la ECESC 2000-2001	359
Resumen de la ficha técnica.....	359

Preámbulo y agradecimientos

Durante el curso 2000-2001, a partir de una iniciativa conjunta de los departamentos de Educación y de Interior, se llevó a cabo un estudio dirigido a conocer con mayor profundidad los hechos que afectan a la convivencia del alumnado de los centros educativos en Cataluña. Hasta aquel momento, Cataluña no disponía de datos estadísticos sobre la convivencia entre los chicos y las chicas escolarizados, ni relacionadas con algunos de los hechos que pueden incidir negativamente, como la victimización experimentada, las infracciones llevadas a cabo por los mismos alumnos o el consumo de drogas. El estudio *Juventud y seguridad en Cataluña. Encuesta a los jóvenes escolarizados de 12 a 18 años* representó pues la primera operación estadística dirigida directamente a la población escolarizada y diseñada específicamente para conocer los comportamientos problemáticos que afectan al alumnado en Cataluña. Este primer estudio pretendía convertirse así en una herramienta útil para la diagnosis de las problemáticas existentes y para el diseño de los instrumentos de intervención más adecuados.

Pero, en estos últimos años, se ha producido un cambio importante en la visualización de la problemática de la convivencia en el entorno escolar. Algunos hechos graves que se han dado a conocer han incrementado la sensibilidad social sobre esta cuestión en nuestro país. No obstante, los estudios en este ámbito tendrían que favorecer que la preocupación existente no se construyera sobre una imagen desenfocada de la realidad de lo que pasa a nuestros centros docentes. Es con esta voluntad que el Parlamento de Cataluña aprobó una resolución que instaba a los departamentos de Educación y de Interior a elaborar un segundo estudio y ampliarlo a alumnos de primaria.

La *Encuesta sobre convivencia escolar y seguridad en Cataluña* nace, pues, del deseo de profundizar y ampliar el estudio de la problemática de la convivencia entre los jóvenes, así como de ver la evolución en los últimos años. Responde de esta manera a la necesidad de disponer de series temporales estables que permitan un seguimiento periódico de los problemas.

El diseño de esta nueva actuación estadística ha estado necesariamente interdepartamental, ya que la victimización y los comportamientos problemáticos pueden producirse dentro o fuera de la escuela, y afectar a diversos ámbitos competenciales. En este sentido, los departamentos de Educación y de Interior han constituido un equipo de trabajo, en el cual también han participado la Secretaría General de Juventud y el Instituto de Estadística de Cataluña, con el objetivo básico de asesorar en diferentes aspectos del estudio. El mismo Instituto de Estadística de Cataluña se ha responsabilizado del diseño de una muestra representativa del alumnado catalán de primaria, ESO, bachillerato y ciclos formativos de grado medio, es decir, de los niveles correspondientes a unas edades modales que van de los 8 a los 18 años.

El trabajo de campo y las tareas de grabación y depuración del fichero de datos fueron encargados a la empresa DEP Consultoría Estratégica, que ha destinado a un amplio grupo de personas dirigidas por Ruth Suñol, Natàlia Díaz y Eloi Español.

Adicionalmente y muy especialmente, este equipo de trabajo ha dispuesto, a lo largo de este proceso, del asesoramiento del profesor Javier Elzo, de la Universidad de Deusto, que ha orientado el conjunto de la operación.

La realización de este trabajo ha requerido, pues, la participación de diferentes organismos y de muchas personas a quien no podremos agradecer su contribución de manera individualizada, y entre las cuales destacan los miembros de los equipos directivos de los 7 institutos en los cuales se llevó a cabo la prueba piloto y de los 199 centros de enseñanza finalmente seleccionados en la muestra, así como los profesores de los grupos entrevistados y, sobre todo, los 10.414 chicos y chicas que nos proporcionaron una valiosa información sobre sus experiencias como víctimas o como autores de acciones contrarias a la convivencia. Quizás nuestra mejor manera de agradecer su contribución consistirá a consolidar una operación estadística periódica, ajustada a la normativa estadística catalana, que ponga a disposición de todos los operadores implicados un instrumento destinado a medir las acciones problemáticas de la juventud escolarizada y su evolución en el tiempo.

Equipo de investigación

Asesoramiento externo

Javier Elzo, catedrático de sociología, Universidad de Deusto

Departamento de Interior, Relaciones Institucionales y Participación Secretaría de Seguridad Pública

Josu Gondra

Raimon Pibernat

Anabel Rodríguez

Anna Salarich

Mònica Solé

Vicens Valentín

Departamento de Educación

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa

Pepita Corominas

Pere Led

Joan Oliart

Joaquim Núñez

Pilar Quera

Secretaría General de Juventud

Íngrid Llopart

Pau Serracant

Instituto de Estadística de Cataluña

Núria Brunsó

Manel Falguera

Julià Urrutia

A manera de síntesis

Problemas de convivencia dentro de la escuela

Durante el curso 2000-2001, los departamentos de Enseñanza y de Interior de la Generalitat de Catalunya llevaron a cabo una encuesta sobre los problemas de convivencia y seguridad entre el alumnado de secundaria, con la colaboración del profesor Javier Elzo que redactó el informe final. Aquella operación estadística constituye la primera edición de la actual *Encuesta de Convivencia Escolar y Seguridad en Cataluña* (ECESC) aunque recibiera inicialmente otra denominación (*Encuesta sobre Juventud y Seguridad*). De hecho, estas dos operaciones de encuesta han iniciado una serie estadística en cumplimiento de la resolución parlamentaria que acordó mantener la continuidad entre ambos, instando textualmente la elaboración de un "segundo estudio encuesta sobre juventud y seguridad [...] y poder hacer la valoración comparativa con los resultados del estudio del curso 2000-2001...". (Resolución 221/VII). En este sentido, podemos hablar de la primera y de la segunda edición de la ECESC, entendiendo que la denominación actual se aplica a las dos encuestas, como se tendría que aplicar en el futuro a las operaciones estadísticas que continúen esta serie.

Y en cumplimiento de este mandato parlamentario, se ha abordado la comparación entre los datos que se obtuvieron el curso 2000-2001 y los del curso 2005-2006 teniendo en cuenta, sin embargo, que la comparación en el tiempo se tiene que limitar a la educación secundaria, ya que el estudio del 2000-2001 se refería únicamente a la enseñanza secundaria (obligatoria y postobligatoria; edades aproximadas de 12 a 18 años). En cualquier caso, primero centraremos el análisis en los problemas de convivencia *dentro de la escuela*, dejando para más adelante el estudio comparativo de otros problemas de convivencia, como la victimización o el consumo de drogas, que desbordan el marco escolar y se pueden producir tanto dentro de como fuera del centro de enseñanza.

La estabilidad de las relaciones básicas del alumnado

Lo primero que señalan los datos comparativos es la estabilidad con la cual los chicos y las chicas escolarizados valoran sus relaciones básicas con el alumnado, con el profesorado o con sus progenitores. Cuando puntúan como se encuentran con ellos, en una escala de 0 (muy mal) en 10 (muy bien), las valoraciones medias son técnicamente idénticas a las dos ediciones, y los porcentajes de las relaciones insatisfactorias (es decir el porcentaje de las valoraciones de 0 a 4 puntos) o mediocres (las valoraciones de 5 y 6 puntos) son similares con respecto a los compañeros y a los progenitores, pero ligeramente más críticas con el profesorado.

Tabla 1. Valoración de las relaciones básicas con compañeros, profesorado y progenitores

Medias en la escala de 0 (muy mal) a 10 (muy bien)

Porcentaje de relaciones insatisfactorias y mediocres sobre el total (valoraciones de 0 a 6 puntos)

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Ediciones de la ECESC	Valoración de los compañeros		Valoración del profesorado		Valoración de los progenitores	
	Valores 0-6 % del total	Media Escala 0 a 10	Valores 0-6 % del total	Media Escala 0 a 10	Valores 0-6 % del total	Media Escala 0 a 10
Edición 2000-2001	12,8%	8,4	27,6%	7,4	12,1%	8,6
Edición 2005-2006	11,1%	8,5	30,0%	7,2	10,6%	8,6

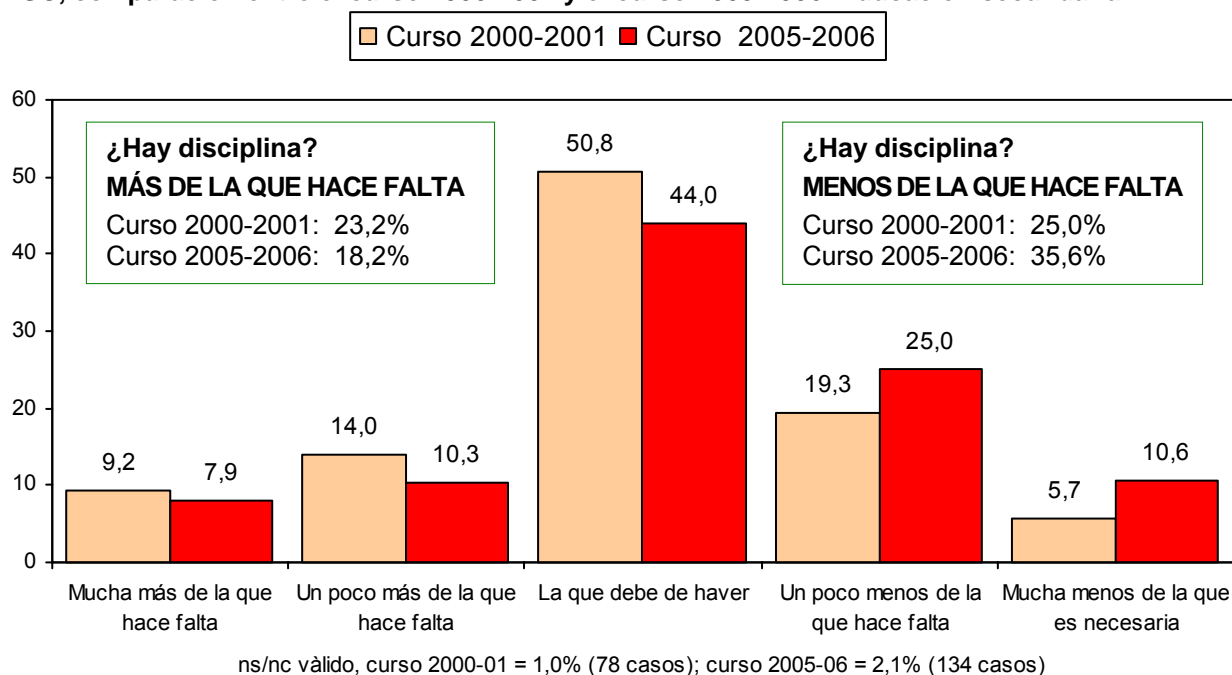
Las percepciones sobre la disciplina

No se detecta, pues, ningún cambio sustancial en la valoración subjetiva de las relaciones básicas por parte del alumnado, pero hay motivos para pensar que la situación con el profesorado podría ser ligeramente más tensa y la convivencia más desordenada. En cualquier caso, el alumnado opina que la disciplina en la escuela ha disminuido. La pregunta formulada en las dos ediciones era exactamente la misma: *¿Crees que en tu escuela hay la disciplina que tendría que haber?*, y las respuestas señalan un incremento significativo de las opiniones críticas:

Gráfico 1. Percepción de la disciplina entre el alumnado de secundaria

Pregunta: *¿Crees que en tu escuela hay la disciplina que tendría que haber?*

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria



Los que consideran que hay menos disciplina de la que hace falta (un poco o mucha menos de la que hace falta) han aumentado de manera sustancial, pasando globalmente del 25% a casi el 36%, es decir, de una cuarta parte a más de una tercera parte y el aumento relativo más fuerte se registra entre los que opinan que hay mucha menos disciplina de la que hace falta, que casi se multiplican por dos. Podríamos decir que a lo largo de estos años se ha roto la *simetría*. Hace unos cinco años, la mitad del alumnado pensaba que había la disciplina que tenía que haber, aproximadamente una cuarta parte opinaba que había demasiado y el 25% restante que había demasiado poca. En un similar gráfico, el profesorado aparecía al *centro*, apoyado por la mayoría de los alumnos, pero sometido a las presiones contradictorias de dos subgrupos de dimensiones similares. Actualmente la asimetría es evidente.

Las percepciones sobre los maltratos

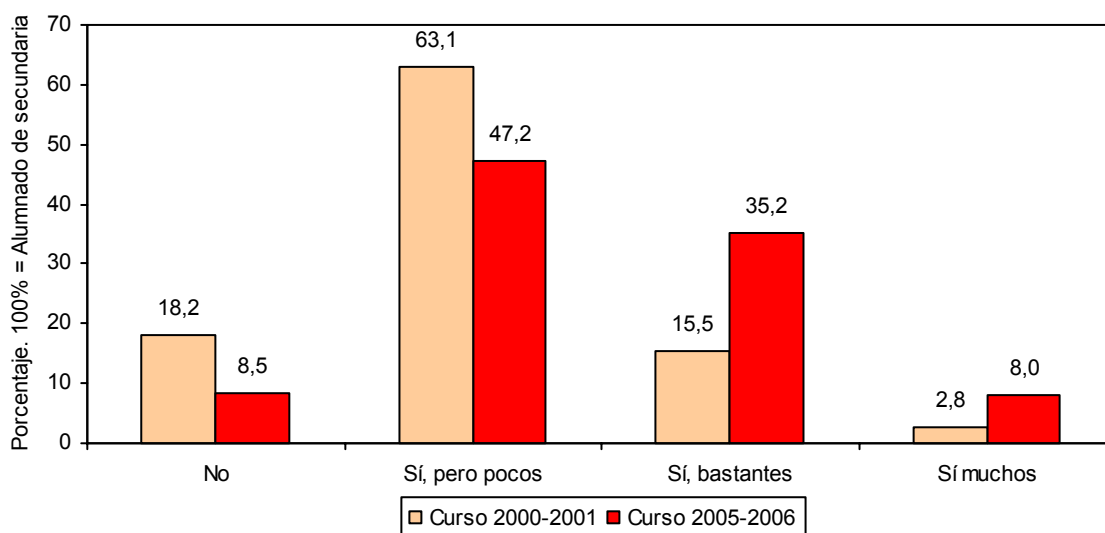
La percepción de la existencia de maltratos en la escuela ha aumentado enérgicamente desde el curso 2000-2001. Y, para precisar la variable que es objeto de medida, empezaremos por transcribir literalmente la pregunta planteada al cuestionario.

Dicen que hay chicos o chicas MALTRATADOS a las escuelas. Chicos o chicas con los cuales otros compañeros de escuela se meten A MENUDO para MOLESTARLOS, por ejemplo, se burlan de ellos, los dejan de lado, los roban, los pegan o los amenazan a menudo.

¿En general, tú crees que hay alumnos maltratados en LAS ESCUELAS?

La pregunta era idéntica a la formulada durante el curso 2000-2001 y los resultados son elocuentes: los que creen que hay *bastantes* alumnos maltratados se han multiplicado por más de dos, los que creen que hay *muchos* se han multiplicado casi por tres:

Gráfico 2. Percepción genérica sobre la existencia de maltratos en las escuelas ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria



Curso 2000-2001 ns/nc = 0,4% (31 casos ponderados): Curso 2005-2006= 1,2% (73 casos ponderados)

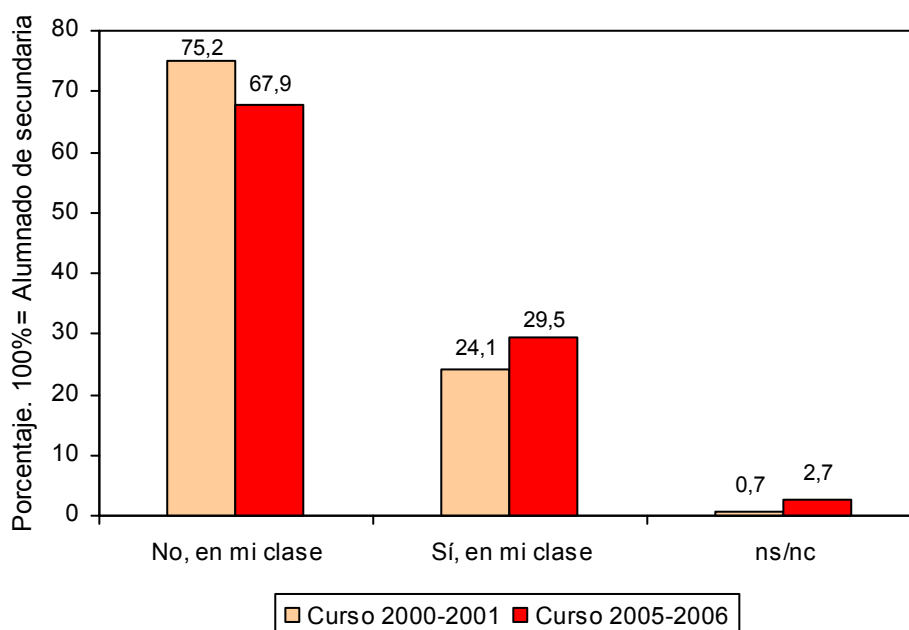
No obstante, esta evolución señala un aumento de la conciencia sobre el problema y no un incremento de los casos de maltrato registrados. Más adelante profundizaremos sobre esta importante cuestión, pero ahora ya podemos avanzar que, en términos generales, los datos obtenidos a través de la ECESC no autorizan a hablar de un incremento de los casos de maltrato a la enseñanza secundaria en Cataluña. Más bien al contrario: hay una disminución de los casos de víctimas de acciones negativas frecuentes, que pasan del 13,2% al 10,3%, y se estabiliza uno de los indicadores más importantes, el de casos frecuentes (acciones negativas una vez a la semana o más), confirmados por la víctima, y en los que la misma víctima atribuye una importancia de 7 a 10 puntos en una escala de 0 a 10. Este indicador era del 3,1% durante el curso 2000-2001 y es del 3,0% el curso 2005-2006: prácticamente la misma cifra. En

definitiva, el aumento de la percepción no se corresponde con el aumento de los casos de maltrato conocidos: aumenta la sensibilidad, pero no el número de hechos registrados.

Probablemente, este aumento de la percepción refleja, en parte, el impacto de algunos casos particularmente trágicos y de gran resonancia a los medios de comunicación, pero sería incorrecto considerar que se trata de un problema creado artificialmente. Los medios de comunicación han informado de la existencia de maltratos a partir de casos paradigmáticos, que no pretenden ser estadísticamente representativos, pero que sí facilitan el reconocimiento público de un problema existente. Y, con independencia de algunas informaciones sensacionalistas, eso ha estado generalmente beneficioso, sobre todo para las mismas víctimas, que ahora se encuentran en unas condiciones más favorables para ser escuchadas. Podríamos decir que se ha modificado la visibilidad de los casos y la tolerancia a los hechos. Y esta nueva conciencia del problema es esperanzadora porque las acciones negativas continuadas han resultado tradicionalmente poco visibles y muy erosivas, y es precisamente la ocultación, el desconocimiento o la banalización aquello que permite que los casos lleguen a ser graves. Con otras palabras, que se reconozca la existencia de maltratos es un paso indispensable para resolverlos y, en este sentido, los datos sobre percepción general en la edición 2005-2006 de la ECESC no tienen que ser recibidos con alarma, más bien al contrario.

En este sentido, cuando las preguntas se refieren al entorno inmediato del alumnado, el aumento resulta mucho más moderado. ¿Así, después de preguntar genéricamente por los maltratos en las escuelas, la ECESC preguntaba si había chicos o chicas maltratados a su grupo (*¿Crees que hay chicos o chicas maltratados en TU CLASE?*) y, en este caso, el aumento de los chicos y chicas que conocían a alguien que era objeto de maltratos es superior a los 5 puntos porcentuales, una cifra significativa pero alejada de los incrementos que hemos visto al comentar la percepción general.

Gráfico 3. Percepción sobre la existencia de maltratos en la propia clase ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria



Los maltratos efectivamente experimentados

Ya hemos avanzado que, en terminos generales, los datos de la ECESC no autorizan a hablar de un incremento de los casos de maltrato. Más bien al contrario: hay una disminución de los casos de víctimas de acciones negativas frecuentes en la educación secundaria (del 13,2% al 10,3%), y una estabilización de un indicador crucial: el de víctimas de acciones negativas una vez a la semana o más que las mismas víctimas consideran importantes (valoración conjunta de la importancia de las acciones negativas de 7 a 10 en una escala de 0 a 10). En definitiva, como ya hemos señalado, el aumento de la percepción no se corresponde con el aumento de los casos de maltrato conocidos y, en hipótesis, la evolución en primaria podría haber sido la misma. Observamos los datos obtenidos con más detalle:

Tabla 2. Prevalencia y valoración de las acciones negativas frecuentes

Alumnos que han sido víctimas de acciones negativas una vez a la semana o más

- Víctimas de acciones negativas en los cinco ámbitos de victimización estudiados una vez a la semana o más
- Segmentación de las acciones negativas sufridas de acuerdo con la valoración de su importancia

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

		Porcentaje con respecto al total del alumnado de secundaria			
		Curso 2000-2001		Curso 2005-2006	
Consideran que no los han tratado mal o sólo en broma		3,5		4,8	
Valoración de la importancia global de las molestias. Escala de 0 a 10	Puntuaciones de 0 a 4	4,0		1,1	
	Puntuaciones de 5 y 6	2,6		0,9	
0 = no tienen ninguna importancia 10= tienen muchísima importancia	Puntuaciones de 7 y 8	1,7	3,1	1,7	3,0
	Puntuaciones de 9 y 10	1,4		1,3	
ns/nc la valoración de la importancia		-		0,4	
TOTAL (acciones sin importancia aparente incluidas)		13,2		10,3	

Podríamos añadir que también se registra una disminución sustancial de los chicos y de las chicas que reconocen ser autores de acciones negativas contra sus compañeros o compañeras. En este ámbito, que comporta un ejercicio de autoinculpación, durante el curso 2000-2001 los que reconocen llevar a cabo acciones negativas contra sus compañeros y compañeras una vez a la semana o más llegaban al 12,8% del alumnado de secundaria, mientras que, durante el curso 2005-2006, sólo llegan al 7,8%. La disminución llama la atención por su magnitud, y parece más bien producto de un incremento de la ocultación que de una disminución del número de agresores, ya que el trabajo de campo de la ECESC correspondiente al curso 2005-2006 se llevó a cabo en un momento en el cual el debate sobre el *bullying* ocupaba un espacio considerable en los medios de comunicación y estaba explícitamente presente entre las preocupaciones de la comunidad escolar.

Es evidente que esta atmósfera puede haber influido incrementando la ocultación de los victimizadores, pero en sentido contrario no parece que haya influido sobredimensionando el número de victimizados, lo cual nos permite suponer que la estabilidad de los indicadores globales de maltratos registrados responde a un fenómeno relevante: se ha producido un

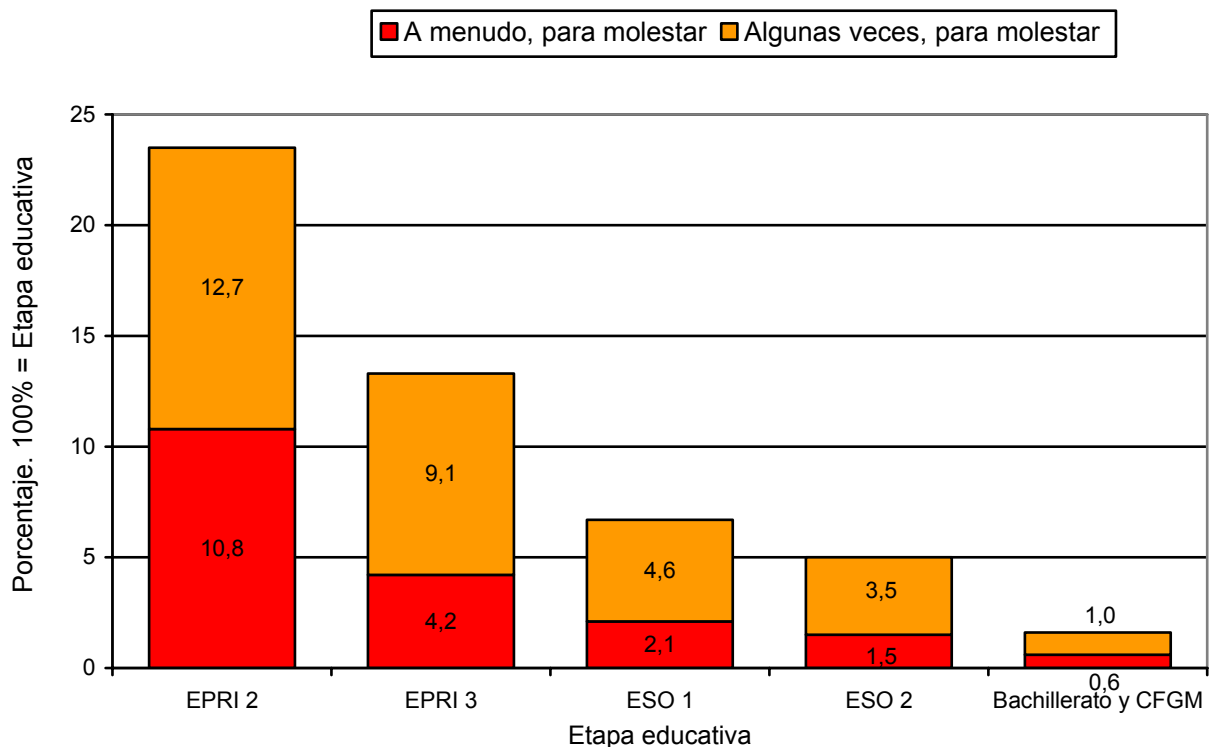
incremento notable de la conciencia del problema con una prevalencia estable: en principio, una situación favorable para intervenir.

Por lo demás tenemos que destacar que el maltrato entre iguales y todas sus variables asociadas (la percepción del problema, el miedo...) disminuyen con la edad. La evolución es tan nítida que nos podría hacer olvidar que no se trata de un proceso de extinción sino de transformación. La prevalencia de los maltratos se hace mucho menos frecuente con la edad, pero puede ser igualmente preocupante porque la importancia relativa de los adultos disminuye y la significación de los iguales aumenta. Y, si en estas nuevas circunstancias persisten las acciones negativas por parte de los mismos compañeros, su efecto sobre la víctima puede ser especialmente duro. Que el problema se haga menos visible no significa que haya desaparecido o que los casos subsistentes sean intrascendentes.

En todo caso, para visualizar la evolución del problema con la edad, presentamos un gráfico de barras, sobre el porcentaje del alumnado que se considera víctima de acciones negativas intencionadas, es decir, objeto de acciones negativas que las mismas víctimas consideran que estaban destinadas a molestarlas, y que valoran con una importancia global entre 7 y 10 puntos. La disminución con la edad, que siempre es pronunciada, aquí resulta evidente.

Gráfico 4. Porcentaje de chicos y chicas objeto de acciones negativas de especial impacto

Acciones consideradas intencionales (*para molestar*), de importancia global entre 7 y 10 puntos
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre.



Las agresiones al profesorado

En un sentido similar o idéntico podemos comentar los datos disponibles sobre enfrentamientos verbales o físicos con el profesorado. Los datos señalan una situación estable donde se insinúan, incluso, ligeras mejoras en relación al curso 2000-2001, excesivamente escasas para justificar alguna conclusión optimista, y menos en la atmósfera mediática que rodeó el trabajo de campo de la ECESC del curso 2005-2006 que quizás favorecía la ocultación de la información autoinculpatoria. En todo caso, los datos obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 3. Agresiones reconocidas contra profesores o profesoras ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Formulación de las preguntas	Nunca		Una vez		Algunas veces		Bastantes veces	
	2000-01	2005-06	2000-01	2005-06	2000-01	2005-06	2000-01	2005-06
<i>¿Gritaste a un profesor o profesora?</i>	79,0	80,5	11,6	11,5	6,9	6,1	2,6	1,9
<i>¿Insultaste a un profesor o profesora?</i>	87,8	89,0	7,5	7,3	3,3	2,5	1,4	1,1
<i>¿Agrediste físicamente a un profesor o profesora?</i>	98,9	98,7	0,8	0,8	0,2	0,3	0,2	0,2

Estos datos apuntan en una dirección que puede constituir una de las conclusiones de este estudio: las variables que miden la victimización o los comportamientos problemáticos reconocidos muestran una estabilidad considerable, a veces, incluso ciertas disminuciones o la presencia de algún segmento minoritario en el cual la problemática se agrava. Pero la tendencia central de los hechos es la estabilidad, mientras que la percepción o, si se quiere, la conciencia del problema se ha intensificado drásticamente.

Y no hay que reiterar que una situación en la cual los problemas parecen estabilizados, o registran ligeras mejoras, mientras la conciencia de los problemas se agudiza, conforman una coyuntura favorable en las intervenciones preventivas y correctivas. Casi diríamos que la población escolar las está pidiendo.

Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela

A lo largo de la educación secundaria la microvictimización (y, en particular, las acciones negativas continuadas) tiende a ser sustituida por la victimización típica como forma predominante de victimización. Los hechos se hacen menos frecuentes pero formalmente más graves manteniendo, aun así, algunos de sus rasgos característicos, como la tendencia de los agresores a actuar contra víctimas que se encuentran en situaciones de debilidad relativa y la disminución de la victimización con la edad. Así, basándonos en la **Encuesta de seguridad pública de Cataluña (ESPC)**, podemos recordar que los chicos y las chicas de 16 a 18 años corren el riesgo de sufrir entre tres y cuatro veces más agresiones contra su seguridad personal que la gente mayor (robos de bolsa o cartera, atracos, tirones, etc.).

Y para estudiar el ámbito de la victimización típica entre los jóvenes escolarizados, la ECESC planteaba al alumnado de secundaria tres bloques de preguntas referidas a los hechos contra la propiedad, las agresiones físicas y las sexuales, manteniendo en cada bloque la distinción entre la percepción del problema y los hechos efectivamente experimentados por el alumnado a lo largo del curso pasado o las vacaciones pasadas, dentro y fuera de la escuela. Ampliando, pues, el marco de referencia espacial y temporal con el objeto de adecuarse a la naturaleza de los hechos que se tienen que estudiar, y registrar un número suficiente de casos para poder analizar un fenómeno estadísticamente infrecuente.

Victimización

Los robos: percepciones y hechos experimentados

La percepción que entre los jóvenes hay robos es bastante elevada. Las preguntas formuladas por la ECESC (en general, *¿crees que la gente de tu edad sufre muchos robos ...?*) permiten constatar que ya durante el curso 2000-2001 prácticamente 1 de cada 3 jóvenes opinaba que había bastantes o muchos robos. Y esta percepción se ha ampliado, es decir, se ha extendido todavía más: concretamente, eran un 35,9% y actualmente ya son un 42,0% los que consideran que la gente de su edad sufre bastantes o muchos robos.

Tabla 4. Hechos contra la propiedad: la percepción del problema

Evolución de las percepciones sobre la existencia de hechos contra la propiedad entre el alumnado ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

... ¿crees que la gente de tu edad sufre muchos robos?	Curso 2000/01	Curso 2005/06
	%	%
No, nunca o casi nunca	23,6	18,0
Sí, pero pocos	39,8	39,4
Sí, bastantes	29,1	33,8
Sí, muchos	6,8	8,2
ns/nc	0,8	0,6
Total	100,0	100,0

No obstante, la prevalencia, es decir, el porcentaje de los chicos y de las chicas victimizados alguna vez (con independencia del número de veces) habría bajado del 34,1% durante el curso 2000-2001 al 32,4% durante el curso 2005-2006. Una evolución favorable a que tiene que ser inmediatamente matizada: la multivictimización en los supuestos más graves, es decir, en supuestos de robo con violencia o intimidación no ha disminuido. Veámoslo:

Tabla 5. Hechos contra la propiedad: la victimización experimentada

Evolución de la prevalencia de robos y destrozos entre el alumnado
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

¿Te hicieron alguna de estas cosas?	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Frecuencia en porcentajes horizontales				Frecuencia en porcentajes horizontales			
	Nunca	1 vez	2 o más	Nc	Nunca	1 vez	2 o más	Nc
¿Te destrozaron o estropearon cosas tuyas?	88,8	7,5	3,0	0,8	89,6	6,8	2,7	0,9
¿Te robaron sin que te dieras cuenta de ello?	77,5	16,4	5,3	0,8	77,7	16,6	4,8	0,9
¿Te amenazaron de palabra para robarte?	89,5	6,5	3,0	1,0	90,6	5,5	3,0	0,8
¿Te agredieron con intención de robarte?	94,0	3,9	1,3	1,0	94,2	3,5	1,4	0,9
¿Te amenazaron o atacaron con un arma para robarte?	94,1	4,2	0,8	0,9	93,6	3,6	1,1	1,6

Adicionalmente, las peores experiencias de victimización en materia de robos, es decir, aquellas valoradas de 7 a 10 puntos en una escala de 0 (nada de importancia) a 10 (muchísima importancia) se han incrementado del 11,7% al 12,3%, lo cual contribuye a explicar la percepción del alumnado en este ámbito. Pasan menos cosas, pero son más molestas y seguramente más graves.

Las agresiones físicas: percepciones y hechos experimentados

La gran mayoría del alumnado percibe que hay amenazas de palabra, bofetadas, golpes, empujones, etc. contra los jóvenes de su edad. En cifras redondas, eran el 80% durante el curso 2000-2001 y ahora ya son el 85%. No obstante, la mitad de este colectivo estima que esta violencia tiene una frecuencia escasa; aunque el 30% opinaba que era bastante frecuente el curso 2000-2001 y este segmento ya llega casi al 35%, pero se mantienen al mismo nivel los que opinan que las agresiones físicas contra los jóvenes de su edad son muy frecuentes

Cerca del 90% considera que hay agresiones físicas a jóvenes de su edad en las discotecas. Incluso, más del 55% percibe que en las discotecas hay agresiones físicas bastantes o muchas veces. Y, no obstante, se trata de uno de los pocos ámbitos donde la percepción del problema ha mejorado inequívocamente. Entre los lugares donde hay más agresiones físicas, se cita en segundo lugar la escuela y se tiene que señalar que, en este ámbito la percepción ha empeorado con respecto al curso 2000-2001. En torno al 85% piensa que, poco o mucho, en la escuela se producen agresiones físicas, y éstos eran aproximadamente un 75% hace cuatro años.

Por lo demás, la evolución de la victimización en el ámbito de las agresiones físicas recuerda lo que ya hemos visto en materia de robos: se registran menos hechos pero son más importantes para las víctimas. Hay motivos para creer que los elementos de violencia o intimidación están aumentando. Éstos son los datos obtenidos en las dos ediciones de la ECESC:

Tabla 6. Las agresiones físicas: la victimización

Evolución de la victimización por agresiones físicas. Porcentajes horizontales
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Y a ti, personalmente... ¿te hicieron alguna de estas cosas?	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Nunca	1 vez	=/> 2	nc	Nunca	1 vez	=/> 2	nc
Amenazar con palabras	76,5	13,0	9,3	1,2	79,9	7,6	6,4	6,1
Agredir físicamente para hacerte daño, SIN utilizar ningún arma ni ningún objeto	87,2	7,5	3,9	1,4	87,2	6,0	3,4	3,3
Amenazarte o atacarte CON armas u objetos para hacer daño	94,9	3,0	0,6	1,5	92,5	2,8	1,3	3,5

Como se puede observar, se registra una disminución de la prevalencia global respecto del curso 2000-2001, acompañada de un ligero incremento de los hechos más graves. Las diferencias son escasas y su significación estadística es débil o nula, pero se tiene que constatar que la multivictimización más grave, con armas u objetos para hacer daño, era del 0,6% y llega al 1,3%. El número de experiencias de victimización en las que se atribuye una importancia máxima, es decir, los hechos valorados con 9 y 10 puntos, parece que aumentan del 3,3% al 3,6%. En cualquier caso, la puntuación media de la importancia de los hechos es superior, y también ha aumentado el número de agresores vinculados directa o indirectamente con la escuela.

Las agresiones sexuales: percepciones y hechos experimentados

Un 60% del alumnado de secundaria considera que se producen agresiones sexuales entre la gente de su edad. Y los que opinan que las agresiones sexuales se producen *bastante o muchas veces* constituyen una minoría sustancial, que ha pasado del 17,4% el curso 2000-2001 al 20,4% el curso 2005-2006. Y este incremento ha sido particularmente intenso entre las chicas que eran aproximadamente una de cada cinco y ya son uno de cada cuatro las que perciben agresiones sexuales con este nivel de intensidad.

Las discotecas son consideradas, nuevamente, el lugar donde el riesgo de sufrir agresiones sexuales es más elevado: casi el 49% opina que a menudo o muchas veces este tipo de agresiones tienen lugar en las discotecas. La percepción de agresiones sexuales en la escuela y en las calles donde se vive no es insignificante, pero está nítidamente por debajo de las agresiones físicas percibidas en estos mismos lugares. Por el contrario, la percepción de agresiones sexuales mediante ordenador es muy elevada (30,2%) y ocupa el segundo lugar, claramente por encima del tercero, el teléfono móvil (15,2%).

A pesar de eso, la victimización por agresiones sexuales también se ha estabilizado, y la valoración subjetiva de los hechos ha disminuido. En hipótesis, pues, se producen aproximadamente el mismo número de hechos, y su importancia es ligeramente decreciente. El curso 2000-2001, un 5,7% del alumnado había sido víctima de algún hecho que la misma víctima consideraba grave (valorado de 7 a 10 puntos sobre 10), mientras que esta cifra ha sido del 5,0% el curso 2005-2006. No obstante, las diferencias son escasas, y la no respuesta ha sido bastante más elevada en la edición 2005-2006, lo cual nos obliga a formular esta conclusión con cautela.

Tabla 7. Las agresiones sexuales experimentadas: evolución de la prevalencia

Prevalencia de cinco tipos de agresiones sexuales. Porcentajes horizontales

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Supuestos de agresión sexual	Curso 2000-2001			Curso 2005-2006		
	No, nunca	Sí, a veces	Nc	No, nunca	Sí, a veces	Nc
Hacer comentarios molestos o insultantes de tipo sexual	88,5	10,3	1,2	87,0	9,8	3,2
Acosarte, acercarse o seguirte de manera molesta	90,1	8,5	1,3	88,8	7,8	3,5
Tocarte contra tu voluntad con un poco de fuerza	94,1	4,4	1,5	92,0	4,2	3,9
Tocarte con violencia o amenazas	97,2	1,3	1,5	95,3	1,0	3,7
Violarte; forzarte a una relación sexual que no deseabas	97,5	1,0	1,5	95,0	0,8	4,1

Adicionalmente, los niveles conocidos de victimización sexual tipológicamente grave (con independencia de la valoración subjetiva), son considerables: el 1% (n = 66) del alumnado ha sido objeto de tocamientos con violencia o intimidación y el 0,8% (n = 53) ha sido forzado a una relación sexual que no deseaba.

Previsiblemente, el número total de víctimas es mucho más numeroso entre las chicas y, no obstante, a veces se olvida de que en el ámbito de los menores la distribución por género tiende a igualarse entre las víctimas de las agresiones sexuales más graves. Y en determinadas circunstancias, por ejemplo, cuando se estudian las peores experiencias de victimización, el número de chicos puede ser, incluso, superior al de chicas aproximadamente hasta los 15 o 16 años.

Acciones problemáticas

Llevar algún arma u objeto por miedo a ser agredido

Una de las funciones de los sistemas de justicia es hacer innecesaria la defensa propia que, obviamente, puede ser inevitable y legítima, pero que difícilmente es deseable porque demasiado a menudo los agredidos no tienen los recursos para dar respuestas proporcionales y adecuadas a las agresiones de las que pueden ser objeto.

De hecho, la autodefensa puede activar círculos de violencia recíproca que multipliquen las infracciones e incrementen la inseguridad, induciendo comportamientos imprudentes o ilícitos, como llevar armas encima por *miedo a ser agredido*. No obstante, *llevar objetos que pueden hacer daño (navajas, etc.)* constituye un comportamiento que se ha incrementado significativamente a lo largo de los últimos años y eso supone una señal de alarma que no se tendría que despreciar.

Tabla 8. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño (navajas, etc.)

Pregunta: ¿... llevaste objetos que pueden doler (navajas, etc.) por MIEDO a que te agredieran?
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Respuestas	Curso 2000-2001		Curso 2005-2006	
	escuela	calle, bares	escuela	calle, bares
Sí, a veces lo hice	3,3	6,6	5,0	8,8
No, nunca lo hice	94,0	90,9	89,7	85,8
Nc	2,6	2,5	5,3	5,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Se trata de un comportamiento más frecuente entre los chicos pero no resulta desconocido entre las chicas. Así, durante el curso 2005-2006, más de una cuarta parte del segmento que admite haber ido a la escuela con algún objeto para hacer daño eran chicas (exactamente el 28,5%), y entre el alumnado que admite haberlo hecho para salir a la calle o ir a un bar, más de una tercera parte también eran chicas (el 34,3%). Estos comportamientos son, pues, menos frecuentes entre las chicas y suponemos que sus respuestas incluyen los aerosoles, sean profesionales o domésticos (lacas, etc.). Pero, en todo caso, nos encontramos ante una evolución preocupante que afecta significativamente a los dos géneros y que es contraria a los valores que defendemos tanto por razones de derecho, como de seguridad y de prevención.

Pintadas y daños en la vía pública

El número de jóvenes escolarizados que reconocen haber realizado pintadas en espacios públicos se ha incrementado claramente desde el curso 2000-2001. Eran un total del 22,6% los que reconocían haber pintado alguna vez la pared o el muro de su calle, del metro, de su escuela o de algún lugar público, y ahora son el 33,9%. Un incremento sustancial, sobre todo porque no se limita a los que admiten haberlo hecho *alguna vez* (1 o 2): así, los que reconocen hacerlo *muy a menudo* (más de 10 veces) se han doblado: eran el 1,3% y ahora son el 2,6%.

Complementariamente, también se quería saber si, de manera deliberada, un segmento de los jóvenes escolarizados habían dañado instalaciones o mobiliario urbano, de manera que, adicionalmente, se los preguntaba si durante el curso pasado o las vacaciones habían dañado expresamente instalaciones o muebles de la calle. No obstante, en este caso la relación de ejemplos concretos sobre los cuales se fundamentaba la pregunta presenta diferencias entre las dos ediciones de la ECESC, lo cual nos obliga a ser cautelosos con las conclusiones que, en hipótesis, apuntan ninguno una ligera mejora de la situación. En todo caso, en las dos variables directamente comparables en las dos ediciones de la ECESC (daños a la jardinería y daños en contenedores y papeleras) se registra una situación de estabilidad o de disminución del número de chicos y chicas que reconocen haber realizado actos contra estos bienes.

Viajar sin billete o conducir sin permiso y/o sin seguro

La utilización esporádica por parte del alumnado de secundaria de los transportes públicos sin título de viaje se ha incrementado desde el curso 2000-2001. En cifras redondas, los que admiten hacerlo, como mucho, *algunas veces al trimestre*, han pasado de un 25% a casi un 29%, pero el segmento que reconoce hacerlo habitualmente (*algunas veces por semana o siempre que no hay vigilancia*) se mantiene estable.

Por el contrario, las infracciones registradas en la conducción de vehículos a motor se han reducido, lo cual señala una mejora relativa en un comportamiento que se puede considerar de riesgo.

Tabla 9. Alumnos que admiten conducir sin permiso o sin seguro

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Frecuencias	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
Nunca	63,4	74,9
Sólo unas pocas veces (por ejemplo, algunas veces a lo largo de todo el año)	21,8	13,8
Bastantes veces (por ejemplo, algunas veces al trimestre)	5,7	3,5
Muchas veces (por ejemplo, algunas veces al mes)	2,8	2,0
Muchísimas veces (por ejemplo, casi cada día durante el verano, casi cada fin de semana, etc.)	5,3	3,9
ns/nc	1,0	1,9
Total %	100,0	100,0

No obstante, todavía encontramos cerca de un 4% del alumnado que afirma seguir estas conductas *muchísimas veces*, y un 2% que reconoce hacerlo *muchas veces*. En otras palabras, es evidente que las mejoras alcanzadas no son todavía satisfactorias y que se tienen que continuar las políticas destinadas a rectificarlas.

Hurtos y compra - venta de objetos robados

Con respecto a las infracciones reconocidas contra la propiedad, la ECESC aborda tres cuestiones diferentes: llevarse cosas de las tiendas sin pagar, comprar o vender objetos robados y coger dinero de la familia sin decirlo. Y éstas han sido las respuestas obtenidas en las dos ediciones de la encuesta:

Tabla 10. Alumnos que admiten hechos contra la propiedad fuera de la escuela

Pregunta: ... ¿durante el curso pasado o las vacaciones hiciste alguna de estas cosas?

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Porcentajes horizontales				Porcentajes horizontales			
	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc
Llevarse sin pagar cosas de las tiendas	13,6	9,0	5,2	1,0	13,1	10,0	3,7	2,3
Comprar o vender objetos robados	3,5	2,2	1,1	1,1	3,5	2,3	0,9	2,6
Coger dinero de tu familia sin decirlo	13,8	6,6	4,2	1,0	10,4	5,3	2,5	2,6

Como se puede observar, la situación en este ámbito se ha mantenido estable o ha mejorado ligeramente a lo largo de los últimos años, aunque los hurtos esporádicos en las tiendas hayan aumentado ligeramente. Por el contrario, se registra una mejora generalizada con respecto a *coger dinero de la familia sin decirlo*.

Amenazas y agresiones reconocidas contra personas

Durante los últimos años, el número de amenazas y de agresiones contra personas reconocidas por el alumnado y producidas fuera de la escuela no se ha incrementado sustancialmente. En este caso, las variables comparables se refieren más concretamente a las amenazas o las agresiones contra personas próximas, y los resultados obtenidos el curso 2005-2006 son similares a los del curso 2000-2001, con unos incrementos de décimas demasiado delgados para poder hablar tajantemente de un aumento generalizado. Por el contrario, sí que podemos afirmar que la situación no ha mejorado.

Tabla 11. Alumnos que admiten amenazas o agresiones fuera de la escuela

Pregunta: ... ¿durante el curso pasado o las vacaciones hiciste alguna de estas cosas?

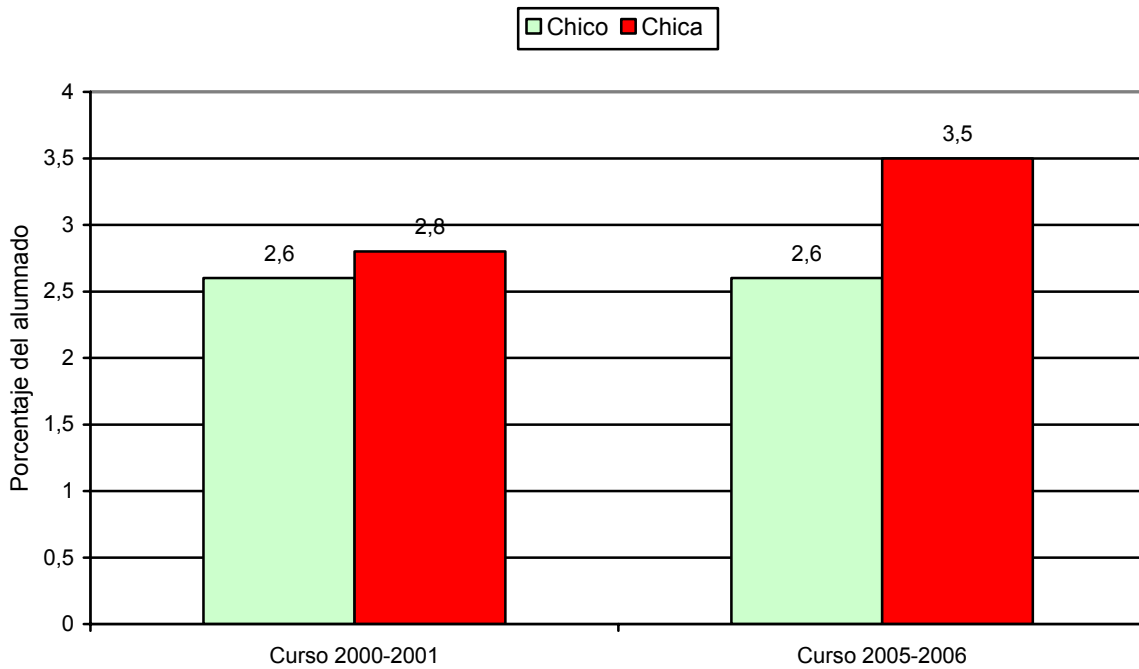
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Amenazar o agredir	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Porcentajes horizontales				Porcentajes horizontales			
	Nunca	1 vez	=/> 2	nc	Nunca	1 vez	=/> 2	nc
a alguien de fuera de la escuela	-	-	-	-	88,8	5,0	3,6	2,6
a tu pareja	97,8	0,6	0,5	1,1	95,9	1,0	0,5	2,6
a tu padre o a tu madre	96,3	1,7	0,9	1,1	94,4	1,9	1,0	2,7

Hay otra similitud con los datos del curso 2000-2001: en el ámbito de las amenazas o las agresiones a personas próximas, el número de chicas que reconoce algún episodio agresivo es

similar o más elevado que el de chicos, y la prevalencia entre las chicas se ha incrementado ligeramente. Y eso es así tanto con respecto al padre o a la madre, como con respecto a la pareja, aunque las submuestras referidas a la pareja son demasiado escasas, y nos limitaremos a presentar las respuestas que reconocen amenazas o agresiones contra el padre o a la madre.

Gráfico 5. Alumnado que admite amenazas o agresiones al padre o a la madre, por género ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria



Parece, pues, que nos encontramos ante un tipo de violencia en que las mujeres son mayoría, un asunto singular que ya se detectó el curso 2000-2001 y que queda pendiente de profundización y de confirmación en otros estudios.

El consumo de tabaco, alcohol y drogas

La ECESC no tiene por objeto estudiar el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales entre el alumnado, porque esta problemática ya se analiza a la Encuesta sobre Drogas en la Población Escolar del Departamento de Salud. En nuestro caso, las preguntas sobre el consumo de sustancias psicoactivas se orienta a estudiar las correlaciones entre los diversos comportamientos problemáticos del alumnado. El énfasis no está, pues, en los efectos del consumo sobre la salud, sino en los problemas de convivencia que puedan aparecer asociados al consumo de drogas. No obstante, la inquietud que genera la problemática de la droga ha aconsejado realizar una presentación breve y diferenciada de los resultados obtenidos por la ECESC en este ámbito.

La percepción del peligro de consumir sustancias psicoactivas

En contra de los valores normativos vigentes, el alumnado considera que, de los consumos estudiados, el menos peligroso es *fumar marihuana cada fin de semana o casi*. Veamos los resultados globales obtenidos para las cuatro sustancias consideradas donde, para simplificar la comparación con los resultados del curso 2000-2001, se han agregado en una sola columna de la tabla *ninguno y un poco de peligro* y en otra columna *bastante y mucho peligro*.

Tabla 12. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias psicoactivas ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

¿Hasta qué punto crees que es peligroso?	Nivel de peligro				No lo sabe	
	Ninguno o un poco		Bastante o mucho		Curso 2000-01	Curso 2005-06
	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006		
Porcentajes horizontales						
Tabaco Un paquete al día o más	34,8	27,0	61,2	66,1	2,8	5,2
Alcohol Cinco copas o más 1 o 2 veces cada fin de semana	35,0	33,6	61,3	59,7	2,5	4,6
Marihuana Fumar cada fin de semana o casi	34,3	32,4	58,4	58,8	6,0	6,6
Éxtasis o similar Tomar cada fin de semana o casi	6,6	4,9	81,1	81,7	12,2	13,3

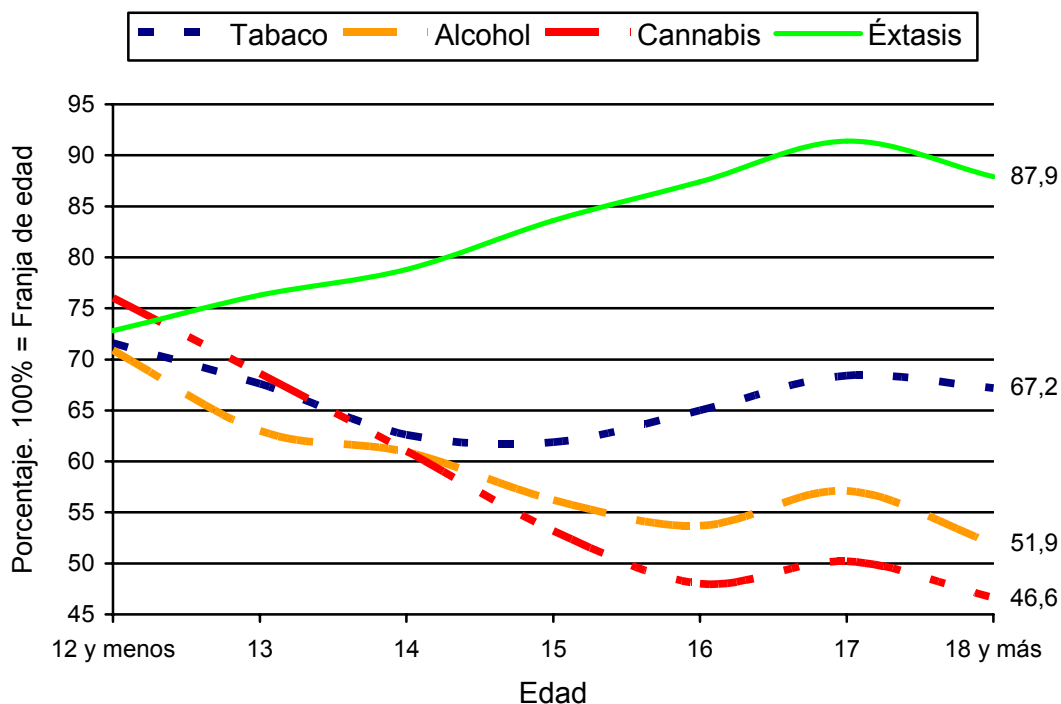
Nc (válido): curso 2000-2001: entre 1,1 y 1,4% según sustancia; nc curso 2005-2006: de 1,7 a 2,2% según sustancia

Las opiniones que relativizan el riesgo de consumir cannabis tienen influencia entre el alumnado, y se tiene que añadir que este *relativismo* se incrementa con la edad. En cifras redondas, el alumnado que considera *muy peligroso* el consumo semanal de cannabis (sin contabilizar los que lo consideran *bastante peligroso*) es del 58% a los 12 años y del 21% a los 18 años de edad. De manera que, hacia el final de nuestro intervalo, a los 18 años de edad, cerca de la mitad del alumnado opina que consumir marihuana cada fin de semana o casi sólo supone un poco de peligro (34,5%) o ningún peligro (13,8%). En este caso, el proceso de socialización no comporta una aceptación de los valores oficiales en la materia, más bien el contrario.

En términos generales, las percepciones sobre el peligro de consumir sustancias psicoactivas evolucionan con la edad. Así, el nivel de riesgo no percibido en el primer curso de la ESO (12 años aproximadamente) es similar para las cuatro sustancias estudiadas: en cifras redondas, entre el 71 y el 76% del alumnado considera que cualquiera de estos consumos es *bastante* o *muy peligroso*. A partir de este punto, la evolución es diferente para cada sustancia.

Gráfico 6. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias

Porcentaje sobre la franja de edad de los que consideran que el consumo es *bastante* o *muy peligroso* ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación secundaria, de 12 a 18 años, aproximadamente



Las grandes líneas de estos cambios se pueden observar gráficamente, a simple vista. Predomina el alumnado que considera todos estos consumos bastante o muy peligrosos, pero la percepción del peligro se debilita con la edad con respecto al alcohol y al cannabis, y se incrementa con respecto al tabaco y, sobre todo, al éxtasis o similares. Adicionalmente, hacia los 18 años, con el inicio de la mayoría de edad, todas las percepciones de peligro parecen experimentar una nueva oscilación a la baja.

La incitación al consumo de sustancias psicoactivas

La ECESC estudia la proximidad del mercado negro al alumnado a través de dos preguntas complementarias: en la primera se intenta cuantificar la incitación al consumo (la oferta): *¿Alguien te ha preguntado si querías alguna de estas drogas?* y en la segunda pregunta se intenta medir la facilidad de acceso a las fuentes de suministro: *¿Crees que te costaría conseguir alguna de estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?* Podemos avanzar que la incitación al consumo es, como mínimo, considerable y la disponibilidad también:

Tabla 13. Incitación al consumo de sustancias psicoactivas ECESC, evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006. Educación secundaria

Sustancia. Referencia temporal: toda la vida	Curso 2000-2001	Curs2005-2006
¿Marihuana o hachís (porros, chocolate, costo)?	54,4	53,1
¿LSD (ácido, tripi)?	16,6	9,1
¿Anfetaminas (<i>speed</i>)?	10,3	9,8
¿Cocaína (coca, perico)?	17,4	17,1
¿Relevin (cims)?	0,9	2,3
¿Setas alucinógenas o mágicas (<i>psilocibes</i> , etc.)?	5,2	13,8
¿Heroína (caballo, jaco)?	5,3	4,9
¿Éxtasis (pastillas, Adam, XTC)?	18,4	6,5
¿Ketamina (kitkat)?	1,9	3,4
¿Colas o pegamentos (inhalantes)?	5,5	4,8

Las incitaciones al consumo que han disminuido nítidamente desde el curso 2000-2001 son precisamente las que presentan más problemas de identificación en el mercado, sobre todo el LSD, pero también el éxtasis. No tenemos ninguna interpretación plenamente satisfactoria sobre estos hechos. Sin embargo, con respecto al LSD, es posible que una buena parte de la disminución sea debida al aumento de la información de los usuarios, que disponen de más datos para distinguir entre el LSD y otras sustancias que circulan por el mercado negro con nombres y presentaciones voluntariamente engañosas. Complementariamente, parece evidente que una parte de la incitación al consumo en materia de sustancias visionarias no se ha desplazado hacia las setas psilocibínicas y la ketamina.

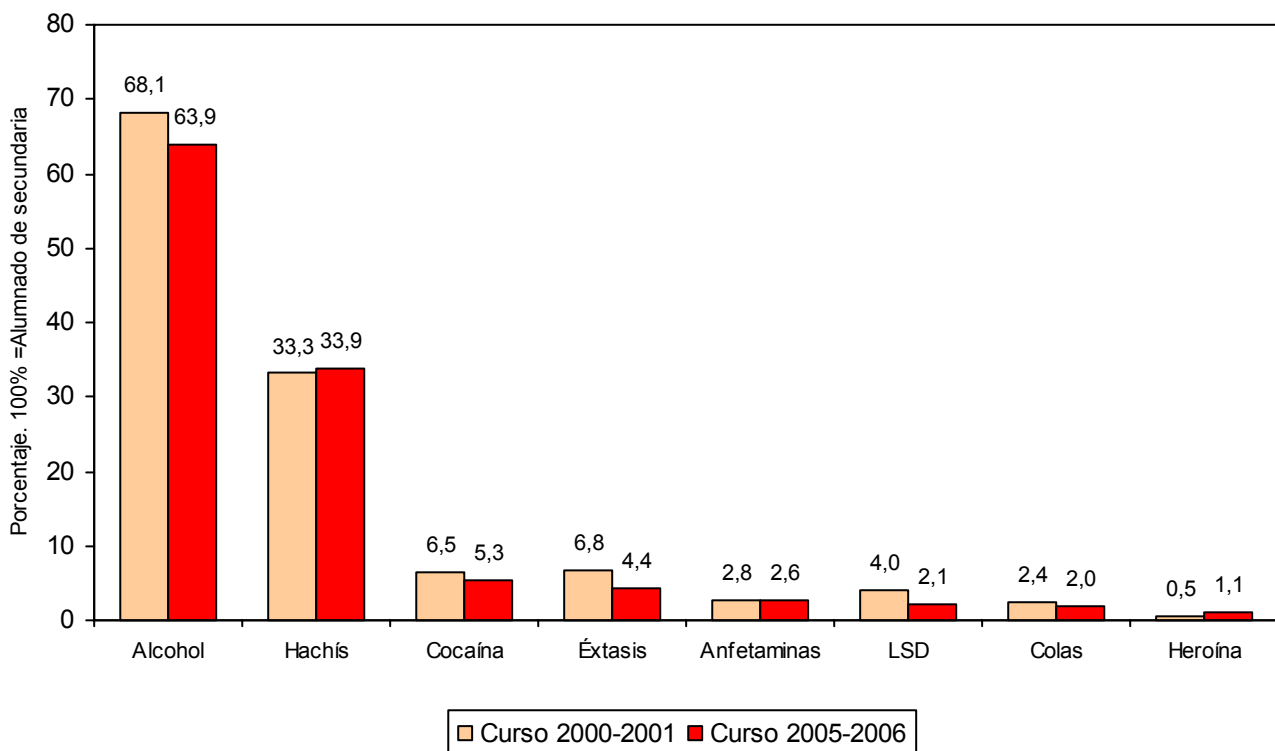
Otra fuente de disminución de la oferta podría estar relacionada con un debilitamiento de la curiosidad inicial por el éxtasis, que todavía se mantenía vivo hacia el curso 2000-2001 y que se habría podido moderar posteriormente. No obstante, en este caso también se tiene que tener en cuenta, como se ha podido observar anteriormente, que la percepción del riesgo asociado al consumo de éxtasis es una de las que se incrementan con la edad del alumnado, como mínimo hasta los 17 años y este hecho, sin duda, también tiene una influencia, quizás crucial, en la disminución *generalizada* de la incitación al consumo. Sobre todo teniendo en cuenta que, lo que parece haber disminuido, es la oferta *generalizada* de las pastillas, no su disponibilidad para los consumidores o en los lugares habituales.

El consumo de sustancias psicoactivas: la evolución en el tiempo

La ECESC estudia el consumo de ocho sustancias psicoactivas, y si nos centramos en su prevalencia a lo largo de toda la vida (*has tomado alguna vez ... ¿a lo largo de toda la vida?*) tenemos que empezar resaltando que, con la excepción del cannabis, los consumos han disminuido, a veces significativamente, como en el caso del LSD y del éxtasis.

Gráfico 7. Consumos reconocidos a lo largo de toda la vida de ocho sustancias psicoactivas

Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, edades aproximadas, 12 - 18 años
ECESC, evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006, 1r trimestre



El cannabis es, con diferencia, la sustancia más prevalente en materia de drogas ilegales, con un nivel de consumo estable o ligeramente creciente respecto del curso 2000-2001 (la ECESC registra un aumento de 0,6 puntos). Es decir, en cifras redondas, uno de cada tres alumnos de secundaria ha probado cannabis alguna vez a lo largo de su vida, y los que consumen una vez a la semana o más se sitúan en torno al 10%.

La edad media del primer consumo era de 14,3 años durante el curso 2000-2001 y es de 14,1 el curso 2005-2006, y esta diferencia apunta a una nueva disminución en la edad media del primer consumo. La tendencia a iniciarse cada vez más joven en el consumo de ciertas sustancias psicoactivas (alcohol, cannabis...) ha sido detectada reiteradamente y no es imposible que continúe en el futuro.

Lógicamente, la proporción del alumnado que ha consumido *alguna vez* marihuana o hachís se incrementa con los años. A los 16 años, más de la mitad ya han consumido alguna vez, a los 18 años son ya más de dos terceras partes de alumnado los que, como mínimo, han probado la sustancia. En definitiva, a lo largo de la enseñanza secundaria postobligatoria, el consumo, cuando menos experimental, de marihuana o hachís tiende a generalizarse.

La disponibilidad de sustancias psicoactivas

Para medir las facilidades de acceso del alumnado en las sustancias ilegales, la ECESC formulaba una sola pregunta: *¿Crees que te costaría conseguir alguna de estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?*. Las respuestas previstas eran *casi imposible, difícil, fácil, muy fácil y no lo sé*, pero a efectos de facilitar la presentación de los resultados y la comparación con el curso 2000-2001 se han agregado los que respondían *casi imposible y difícil* en una sola columna mientras que, por otra parte, se han agregado los que respondían *fácil y muy fácil*. En síntesis, éstas son las respuestas obtenidas:

Tabla 14. Percepción de la facilidad de acceso a seis drogas ilegales
Evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006. Educación secundaria

... ¿te costaría conseguir estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?	Facilidad de acceso				No lo sabe	
	Casi imposible o difícil		Fácil O muy fácil			
	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-01	curso 2005-06
Porcentajes horizontales						
Hachís/marihuana	20,1	18,0	59,5	58,4	18,6	19,7
Cocaína	40,9	34,8	31,5	31,8	25,6	29,2
Heroína	50,9	44,8	17,0	15,7	30,0	35,3
Anfetaminas	43,7	40,9	23,6	19,7	30,6	35,4
Éxtasis, drogas de síntesis	40,2	40,0	29,1	20,7	28,6	35,0
LSD o similares	42,3	42,7	25,5	15,8	30,1	37,4
Colas o pegas	33,9	31,6	32,5	30,4	31,7	33,9

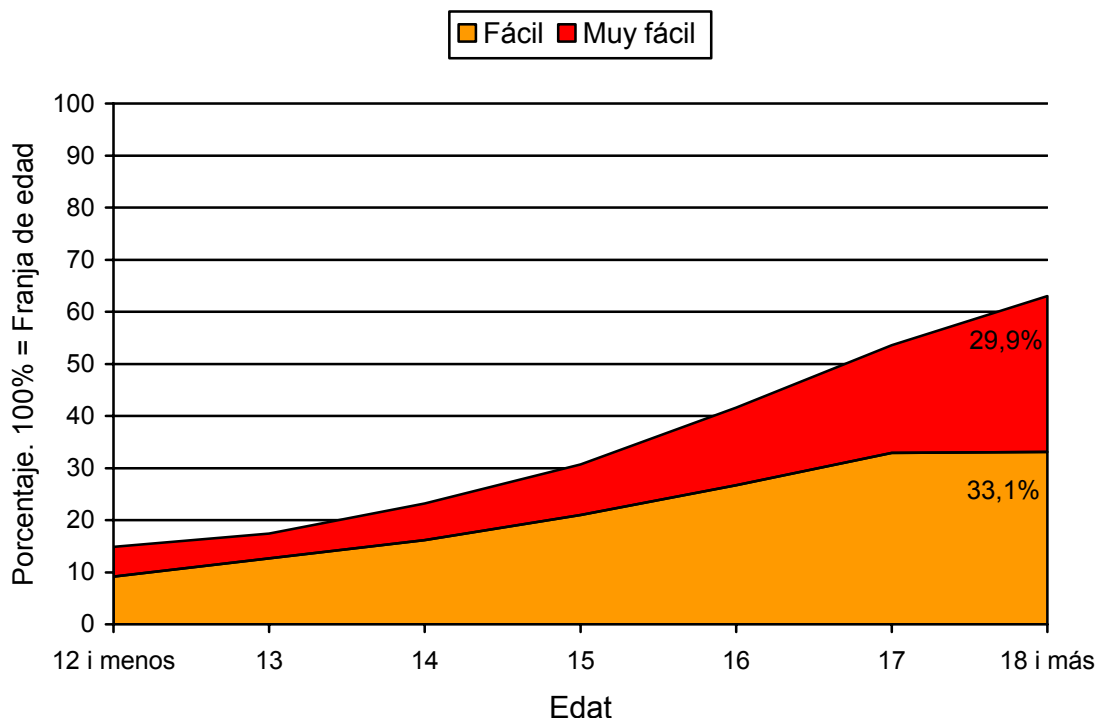
Nc (válido): curso 2000-2001: entre 1,8 y 2,2% según sustancia; nc curso 2005-2006: de 3,8 a 4,2% según sustancia

La sustancia más difícil de conseguir es la heroína que, adicionalmente, resulta más difícil de encontrar que hace cuatro años. Y, no obstante, uno de cada seis jóvenes escolarizados en la educación secundaria consideran que es fácil o muy fácil conseguirla. No son cifras escasas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una media referida en una población que tiene aproximadamente entre 12 y 18 años y que, a pesar de todo, más del 30% considera que es fácil o muy fácil conseguir cocaína y más de la mitad que es fácil o muy fácil conseguir derivados del cannabis.

Es evidente que nos estamos refiriendo a una población en la cual los cambios de edad son decisivos y las cifras medias pueden resultar engañosas. En este sentido, se consigue una visión más precisa de la situación presentando los resultados por edades y diferenciando por estratos los que consideran *fácil* conseguir sustancias de los que lo consideran *muy fácil*. Podríamos realizar este ejercicio con las diversas sustancias, pero par ilustrarlo puede ser suficiente referirse únicamente a la cocaína, que forma parte de las sustancias de consumo minoritario y, no obstante, tiene una presencia considerable en el mercado negro en Cataluña:

Gráfico 8. Percepción de la facilidad de acceso a la cocaína por edades

Porcentaje sobre la franja de edad de los que consideran *fácil* y *muy fácil* conseguir COCAÍNA ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación secundaria, de 12 a 18 años, aproximadamente



Como se puede observar, alrededor de los 17 años la mitad del alumnado considera fácil o muy fácil conseguir cocaína *si quisieran, ahora mismo*. No es una cifra insignificante, y hace sospechar que los *primeros contactos* se encuentran en el entorno inmediato del joven, incluso en la escuela. Pero esta cifra, a pesar de su contundencia, no tiene el carácter generalizado que ya hemos detectado anteriormente en relación en los derivados del cannabis.

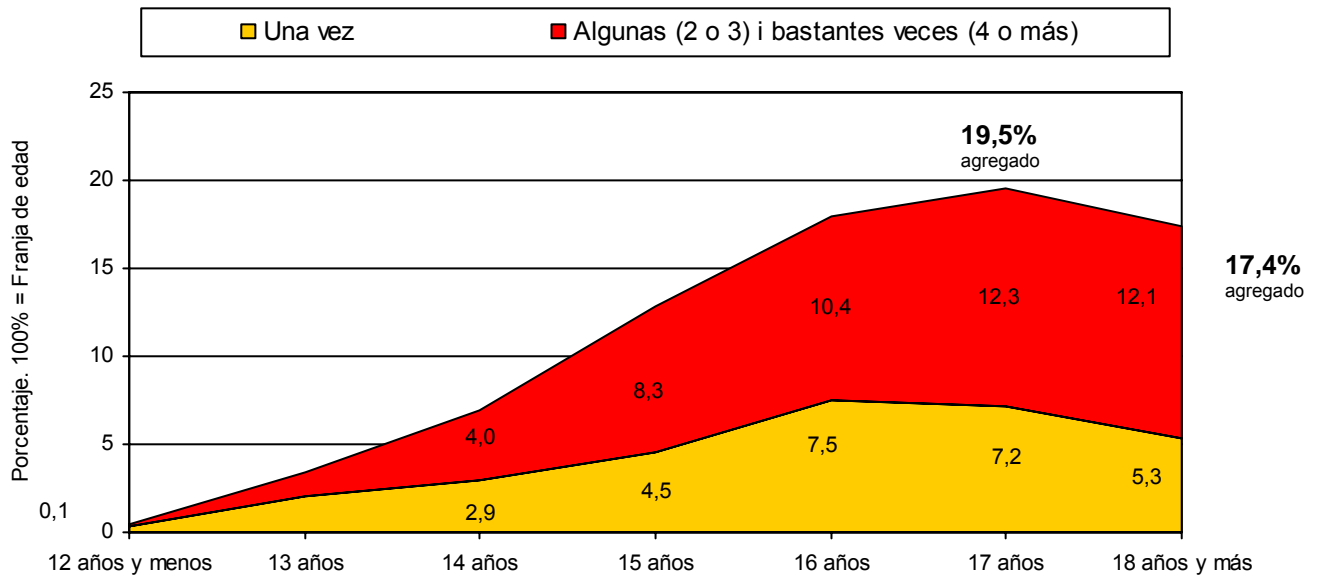
Se está comprobando que el consumo de sustancias psicoactivas entre el alumnado puede presentar complejidades para las cuales no siempre se cuenta con procedimientos de intervención de una eficacia contrastada; a veces faltan, incluso, conocimientos generales sobre las sustancias disponibles, sobre sus efectos y la estructura de su mercado, que puede ser extraordinariamente fluida y estar encabalgada con rituales de paso y de transgresión, donde el consumidor invita sus amigos o amigas, o son sus amigos y amigas los que piden ser *iniciados*, y así se comparte o se facilita un contacto; incluso, se suministra en muy pequeña escala. La naturaleza de estas relaciones tiene especificidades que no se reducen a la lógica del *mercado*.

No obstante, este informe no puede abordar un análisis cualitativo o cultural de fenómeno, y nos tenemos que limitar a constatar que, sea como sea, se ha generado una permeabilidad entre segmentos significativos de los jóvenes escolarizados y el mercado negro: más del 10% del alumnado de educación secundaria ha ayudado a conseguir droga a compañeros de escuela y de este 10%, en torno a un 2% lo ha hecho 4 o más veces. Y en este caso, como en todos los otros, referirse a una población que va aproximadamente de los 12 a los 18 años, nos obliga a introducir alguna precisión por edades que permiten constatar de inmediato que, entre los 17 y

los 18 años, el porcentaje del alumnado que *ayudó* a sus compañeros y compañeras, durante el curso pasado o las vacaciones, a conseguir drogas se podría situar en torno al 20% a los 17 años, y por encima del 17% a los 18.

Gráfico 9. Participación del propio el alumnado en el suministro de drogas por edad

¿Durante el curso pasado o las vacaciones, ayudaste a conseguir drogas a compañeros de la escuela?
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria, por grupos de edad



Es obvio que no estamos hablando de suministradores convencionales sino de una red de complicidades y de intermediación de grandes proporciones que refleja, en buena parte, la preferencia de los jóvenes, ya señalada anteriormente, a informarse sobre las sustancias psicoactivas a través de los compañeros y de las compañeras que ya las han probado.

Tipología del alumnado

Una tipología se orienta a segmentar una población en diferentes grupos formados por individuos que presentan similitudes entre ellos y diferencias con los otros. En términos estadísticos, se trata de constituir grupos con una elevada variancia entre ellos y una escasa variancia entre los individuos que forman parte de un mismo grupo. Es posible, pues, construir diferentes tipologías en función de la información disponible, de las variables que son objeto de investigación y, incluso, del número de grupos que queramos constituir. En definitiva, se trata de observar la ocurrencia simultánea de diversos fenómenos en cada uno de estos grupos, con el objeto de avanzar en su conocimiento de los problemas.

En este caso hemos fundamentado las tareas de segmentación tipológica en tres conjuntos de factores que consideramos relevantes e interrelacionados:

1. **La fuente de los valores** (*¿Valora dónde se aprenden las cosas más importantes para vivir?*)
2. **La puntuación de los valores** (*¿....hasta qué punto son importantes las cosas siguientes?*)
3. **La autoinculpación**, es decir, el reconocimiento de las infracciones que se han llevado a cabo

La razón de esta selección está motivada por una hipótesis en virtud de la cual suponemos que existe una relación significativa entre el sistema de valores de una persona y su comportamiento, sin entrar ahora en la problemática de las causas, que desbordaría el alcance de este informe. En definitiva, la ECESC proporciona datos sobre los sistemas de valores y los comportamientos problemáticos del alumnado y nos limitaremos a estudiar las correlaciones entre estos conjuntos de variables, como ya se hizo durante el curso 2000-2001, aunque en la edición del curso 2005-2006 no se han retenido exactamente las mismas variables, y eso impide llevar a cabo una comparación en sentido estricto.

En todo caso, los datos obtenidos nos han permitido agrupar el conjunto del alumnado en cuatro segmentos internamente homogéneos, sobre todo en materia de valores, y con comportamientos relativamente diferenciados, sobre todo con respecto a las acciones contrarias a la convivencia.

Tipo 1: Registra acciones agresivas por encima de la media

El primer colectivo está formado por sólo el 1% del alumnado pero resulta de especial relevancia en el estudio de los comportamientos problemáticos porque incluye el segmento más agresivo de los jóvenes escolarizados. Se caracteriza, sobre todo, por la presencia destacada de chicos y chicas que reconocen haber amenazado o agredido más de una vez a sus progenitores o a sus parejas, pero que también han participado de manera desproporcionada en actos de disrupción en la escuela o en infracciones en la vía pública.

En este marco, no sorprende que este segmento del alumnado valore por debajo de la media el cumplimiento de las normas, la colaboración con organizaciones humanitarias o el crecimiento espiritual, y que muestre un interés comparativamente bajo por su formación de cara al futuro, y un gran desinterés por los actos culturales (teatro, cine, conciertos y lectura), mientras que muestra un interés desproporcionado por las actividades lúdicas o relacionales en el ámbito virtual (videojuegos,

relaciones por chat o mensajería instantánea) y por la notoriedad. Esquemáticamente, las características de este grupo se podrían presentar de la manera siguiente:

Tabla 15. Características del alumnado del tipo 1

Característica principal: registra acciones agresivas por encima de la media	
Los más violentos contra las personas próximas (amenazas o agresiones contra el padre o la madre y la pareja)	+ 7,03
Los más disruptivos en la escuela (agresiones verbales y físicas contra el profesorado, daños en los bienes escolares)	+ 1,41
Los responsables de más infracciones en el espacio público (agresiones, daños, compraventa de objetos robados, ayuda para conseguir droga, conducción...)	+ 1,14
Unos de los que menos valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	- 0,77
Unos de los que menos valoran las normas o las colaboraciones altruistas	- 0,75
Los que más valoran los conocimientos transmitidos por la televisión y por Internet	+ 0,61
Los que más valoran las actividades lúdicas virtuales y la notoriedad (los videojuegos, chatear, ser famoso...)	+ 0,59
N = 54 (1,0% del total)	

La participación de estos chicos y chicas en el maltrato entre iguales en la escuela es bastante superior a su peso poblacional. Son sólo el 1% del alumnado, pero más del 4% de los que reconocen llevar a cabo acciones negativas continuadas contra otros chicos y chicas de la escuela (una vez por semana o más). Su implicación en el problema es, pues, desproporcionada pero no explica el alcance del fenómeno, donde la participación del resto de grupos problemáticos es más importante en cifras absolutas, sobre todo la del segmento que registra tendencias incívicas.

Tipo 2: Registra acciones de aprovechamiento irregular por encima de la media

En la conformación de este segundo grupo, tiene un peso especial la tendencia a coger dinero de la familia sin decirlo y a llevarse cosas de las tiendas sin pagar. Y estos hechos muestran cierta correlación con el género, es decir, expresan unos comportamientos que son más frecuentes entre las chicas. En concreto, en este grupo encontramos al 9,2% de los chicos escolarizados en secundaria, y el 15% de las chicas. Y curiosamente en este grupo aparecen también algunos de los chicos y de las chicas más disruptivos de la escuela, después del segmento de tipo 1 que acabamos de describir.

Como era de prever, estos chicos y chicas no valoran especialmente el cumplimiento de las normas de convivencia ni dan importancia a la ayuda humanitaria, pero son los que más valoran los amigos y *vivir el presente*. Y después del alumnado del tipo 1, son los que consideran más importante el aprendizaje a través de la televisión o de Internet.

Su grado de violencia contra las cosas o contra las personas en la vía pública se sitúa en torno a la media, quizás un poco por encima. Y buscan con una intensidad ligeramente superior a la

media la fama o la notoriedad ante los miembros del otro sexo. En definitiva, son chicos y chicas a los que les gusta ir en grupo, disfrutar de la vida, divertirse, utilizar pequeños estratagemas (no pagar los transportes, coger dinero y otras cosas de manera indebida) para obtener algunas ventajas materiales, más por juego que por necesidad o compulsión.

Tabla 16. Características del alumnado del tipo 2

Característica principal: registra acciones de aprovechamiento irregular por encima de la media	
Los que cogen más a menudo dinero en casa o productos en las tiendas sin pagar	+ 1,84
Los más disruptivos en la escuela, después del alumnado de tipo 1 (agresiones verbales y físicas contra el profesorado, daños contra los bienes de la escuela)	+ 0,80
Los que más importancia dan a la televisión y a Internet, después del alumnado de tipo 1	+ 0,42
Los que menos valoran el altruismo y las normas, después del alumnado de tipo 1	- 0,36
Los que más valoran tener amigos, vivir el presente y experimentar cosas nuevas	+ 0,31
N = 641 (12,2% del total de casos válidos)	

Este grupo, como el anterior, registra indicadores de maltrato reconocidos claramente desproporcionados. En el alumnado del primer tipo eran el 4,7% de los maltratadores, pero sólo el 1% de la población, y ahora son el 20,2% de los maltratadores y el 12,2% de la población.

Tipo 3: Registra acciones incívicas en la vía pública por encima de la media

Este segmento del alumnado tiene unas dimensiones considerables: agrupa además de la cuarta parte del alumnado, y hay que constatar que participa por encima de la media en el amplio abanico de comportamientos incívicos o ilícitos que tienen como escenario principal la vía pública. Estamos hablando de los daños al mobiliario urbano o de las pintadas, pero también de las peleas en la calle, de la compraventa de objetos robados o de las gestiones para conseguir droga para otros compañeros de la escuela. En cualquiera de estos ámbitos, su implicación es la más elevada, después del alumnado del tipo 1, pero en aquel caso hablábamos de un grupo relativamente reducido de chicos y chicas altamente conflictivos (1,0%), y ahora nos estamos refiriendo a más de una cuarta parte del alumnado de secundaria (27,3%).

Curiosamente, eso no supone que este grupo sea especialmente conflictivo en la escuela (muy ligeramente por encima de la media), ni formen parte de él los chicos y las chicas que muestran tendencias a los aprovechamientos ilícitos, y menos aún a la agresividad contra la gente próxima (familiares, pareja), por mucho que sí que se pueden ver implicados en enfrentamientos con otros jóvenes o en acciones negativas continuadas. Y es el segmento que menos importancia da al cumplimiento de las obligaciones, a los estudios o a la colaboración con organismos humanitarios, así como el grupo que menos importancia da a aquello que se pueda aprender a través del profesorado o de los libros. Diríamos que son chicos y chicas que están en una actitud de confrontación con las normas formalmente establecidas en el escenario de la vía pública, más que en casa o en la escuela.

Tabla 17. Características del alumnado del tipo 3

Característica principal: registra rasgos de presentismo asocial, sobre todo en el espacio público	
Infracciones y peleas, sobre todo en el espacio público (daños contra el mobiliario urbano y escolar, conducción sin permiso, compraventa objetos robados, suministro de droga, peleas con otros jóvenes, sobre todo fuera de la escuela)	+ 0,65
Los que menos valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	- 0,86
Los que menos valoran las normas establecidas o las colaboraciones altruistas	- 0,92
Agresividad con padres y pareja	- 0,24
Aprovechamientos ilícitos	- 0,21
Valoración de los conocimientos transmitidos a través de la televisión y de Internet	- 0,21
N = 1.438 (27,3% del total)	

Su nivel como agredido es prácticamente idéntico a la media, mientras que las acciones negativas continuadas que reconoce contra otros chicos y chicas están claramente por encima. Constituyen un poco más de una cuarta parte del alumnado pero concentra a la mitad de los chicos y de las chicas que admiten llevar a cabo acciones negativas continuadas una vez a la semana o más contra sus compañeros y compañeras de escuela.

Tipo 4: integrados y normativos

Este colectivo acoge la mayoría de la población escolar, concretamente el 59,5%, lo cual supone que el tipo o grupo no se puede diferenciar de la totalidad del universo estudiado tanto como se han diferenciado los tres primeros grupos analizados. En otras palabras, casi dos de cada tres escolares son en este grupo. Cabe decir que aquello que caracteriza los adolescentes y jóvenes de este colectivo es aquello que no está subrayado en ninguno de los tres tipos anteriores, lo cual quiere decir que los miembros de este grupo presentan una conflictividad inferior en todos los ámbitos y valoran más las normas, las actitudes altruistas o lo que puedan aprender a través de la escuela y de los libros. Presentémoslo esquemáticamente:

Tabla 18. Características del alumnado del tipo 4

Característica principal: alumnado integrado y normativo	
Son los que más valoran las normas establecidas o las colaboraciones altruistas	+ 0,52
Son los que más valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	+ 0,46
Son los que registran menos infracciones en el espacio público	- 0,34
Son los que registran menos aprovechamientos ilícitos	- 0,25
Son los que registran menos actos disruptivos en la escuela	- 0,21
N = 3.130 (59,5% del total)	

Informe

Problemas de convivencia dentro de la escuela
El maltrato entre iguales (*bullying*)

¿Te encuentras bien en la escuela?

Las relaciones con el alumnado y el profesorado

Puntos destacados

Las relaciones entre el alumnado

En términos generales, el alumnado se encuentra bien con sus compañeros y compañeras

En términos generales, el alumnado se encuentra bien o muy bien con sus compañeros y compañeras de escuela. En una escala de 0 a 10, la valoración media ha sido de 8,4 puntos, y esta media ha sido similar en educación primaria y en educación secundaria (8,3 y 8,5 puntos respectivamente). No obstante, el 3,6% de la muestra mantiene relaciones insatisfactorias con el resto del alumnado, con valoraciones de 0 a 4 puntos.

Las valoraciones críticas son más intensas en la educación primaria

Las valoraciones más críticas (puntuaciones de 0 a 4) disminuyen con la edad: son superiores al 7% hacia los 8 años de edad; después disminuyen y se acercan al 4% entre los 9 y los 10 años, y se sitúan por debajo del 3% a lo largo de las edades modales de la ESO. De hecho, con la edad se registra una tendencia a la centralidad: disminuyen las puntuaciones extremas, las más altas y las más bajas, y se mantienen las medias por encima de los 8 puntos.

Las relaciones insatisfactorias son superiores entre los chicos

La proporción de chicos que tienen relaciones insatisfactorias con el resto del alumnado es superior a la de chicas, sobre todo entre los más pequeños. Las valoraciones de 0 a 4 puntos afectan al 9,4% de los chicos en el ciclo medio de educación primaria y sólo al 5,5% de las chicas. No obstante, la evolución por edades tiende a aproximar los valores de los dos géneros y la proporción de chicas podría superar a la de los chicos hacia los 16 años de edad (chicos 1,3% y chicas 3,4%).

En cualquier caso, las relaciones son relativamente buenas a todos los segmentos del alumnado

Las medias se mantienen por encima de los 7 puntos en todos los segmentos sociodemográficos o escolares relevantes, incluso en aquéllos que, en hipótesis, presentan problemáticas especiales, como el alumnado de origen extracomunitario con conocimientos limitados de las lenguas oficiales de Cataluña. Es decir, las relaciones con el alumnado son generalmente buenas o excelentes en más del 70% de los casos.

La titularidad o el tamaño del centro no es determinante para la calidad de las relaciones

Las relaciones entre el alumnado no muestran diferencias significativas según la titularidad del centro: las valoraciones son muy similares en las escuelas públicas y en las privadas (puntuaciones medias del 8,3 y 8,4 respectivamente). Los resultados obtenidos no confirman la existencia de una correlación entre la calidad de las relaciones y las dimensiones del centro: no se puede afirmar, por lo tanto, que los centros más pequeños faciliten una mejor relación entre el alumnado.

Las relaciones con el profesorado

Las relaciones son positivas, con diferencias significativas entre primaria y secundaria

Los resultados globales señalan un grado de satisfacción notable (7,7 puntos sobre 10), pero con diferencias significativas entre las valoraciones medias en primaria (8,5 puntos) y en secundaria (7,2 puntos). Las relaciones en primaria son muy buenas, similares o mejores que con los compañeros o las compañeras: las cifras de niños y niñas que puntúan estas relaciones entre 7 y 10 puntos roza el 84%. En secundaria las valoraciones más elevadas disminuyen enérgicamente sin embargo, casi el 70% se sitúan por encima de los 7 puntos.

Las relaciones críticas aumentan con la edad y afectan más a los chicos

Los segmentos del alumnado que no se encuentran lo bastante bien con el profesorado se incrementan con la edad. Esquemáticamente se podría decir que, mientras que las dificultades de relación entre iguales se concentran en la educación primaria, las dificultades de relación con el profesorado se concentran en secundaria, sobre todo en la ESO. Asimismo, la evolución de las relaciones insatisfactorias (valoraciones entre 0 y 4 puntos) por género muestra cómo los problemas de relación afectan más a los chicos que a las chicas en todas las etapas educativas, manteniéndose siempre las distancias por encima de los tres puntos porcentuales.

Las relaciones críticas se intensifican en determinadas etapas en la escuela pública

Una parte significativa del alumnado que continúa la enseñanza obligatoria en la escuela pública lo hace manteniendo relaciones insatisfactorias (valoraciones de 0 a 4) y mediocres (5 y 6) con el profesorado: en el segundo ciclo de la ESO la suma de las valoraciones de 0 a 6 puntos llega al 40,8% del total de alumnos de la escuela pública, porcentaje que se reduce al 24,2% en los centros privados.

¿Te encuentras bien en la escuela?

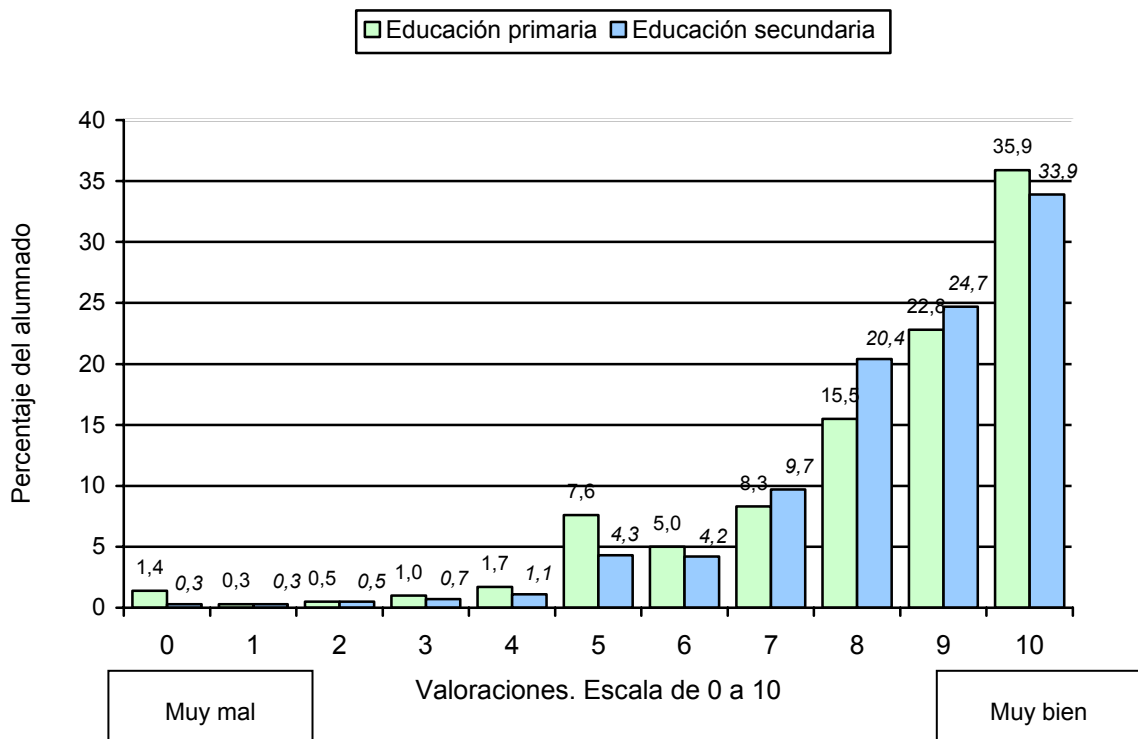
Las relaciones con el alumnado y el profesorado

Las relaciones entre el alumnado

La *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña* (ECESC) plantea una pregunta destinada a valorar las relaciones existentes entre el alumnado (*¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras de la escuela?*)¹ y las respuestas obtenidas han estado globalmente inequívocas. En una escala de 0 a 10, la valoración media ha llegado a los 8,4 puntos, y esta media ha sido similar en la educación primaria y en la educación secundaria (8,3 y 8,5 puntos respectivamente)². Observamos las valoraciones globales obtenidas en un gráfico de barras donde se indica el porcentaje de menciones registradas para cada valor de la escala:

Gráfico 10. Valoración de las relaciones con los compañeros y las compañeras

Distribución de las frecuencias para cada valor de la escala 0 - 10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En términos generales, el alumnado se encuentra, pues, bien o muy bien con sus compañeros y compañeras de la escuela, aunque se registre la existencia de segmentos con problemas de relación, a veces severos. Se observa inmediatamente que las puntuaciones máximas han sido las más frecuentes, tanto en primaria como en secundaria.

Si nos referimos *al conjunto* del alumnado objeto de estudio, es decir, a los chicos y a las chicas con edades aproximadas de 8 a 18 años, un 34,2% de este total valora sus relaciones con sus

compañeros y compañeras con 10 puntos y un 23,6% con 9 puntos, es decir, un 57,8% consideran que sus relaciones con el resto del alumnado son excelentes. Si añadimos los que valoran estas relaciones con 7 y 8 puntos, la cifra llega al 85% del total.

Estos datos constituyen una referencia obligada para contextualizar los problemas de convivencia que, efectivamente, se producen en los centros. Y proponemos interpretarlas de acuerdo con una variante de las categorías que se asignan convencionalmente en la escala 0 - 10:

Tabla 19. Criterios de interpretación categórica de la escala 0-10
Valoración de las relaciones personales con compañeros, profesores y padres

Intervalo de las puntuaciones	Interpretación propuesta
0 - 4	Relaciones insatisfactorias
5 - 6	Relaciones mediocres
7 - 8	Relaciones buenas
9-10	Relaciones excelentes

En otras palabras, proponemos interpretar las valoraciones con 5 y 6 puntos como indicativas de una situación que no es plenamente satisfactoria cuando se trata de valorar relaciones básicas, muy especialmente las relaciones con los progenitores, que serán objeto de estudio más adelante, pero también las relaciones con los compañeros y las compañeras de la escuela. En este sentido, hemos etiquetado las valoraciones de 0 a 4 como a *insatisfactorias* y las valoraciones de 5 a 6 puntos como *mediocres*. Observamos ahora los datos anteriores reagrupados de acuerdo con estas franjas.

Tabla 20. Valoración de las relaciones con los compañeros y las compañeras

Pregunta: *¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras de escuela?* Escala de 0 a 10
CEESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Distribución de las puntuaciones en porcentajes horizontales					Valoración media
	De 0 a 4	5 i 6	7 i 8	9 i 10	ns/nc	
Educación primaria	4,9	12,5	23,7	58,4	0,5	8,3
Educación secundaria	2,8	8,3	29,4	57,4	2,1	8,5
TOTAL	3,6	9,9	27,2	57,8	1,5	8,4

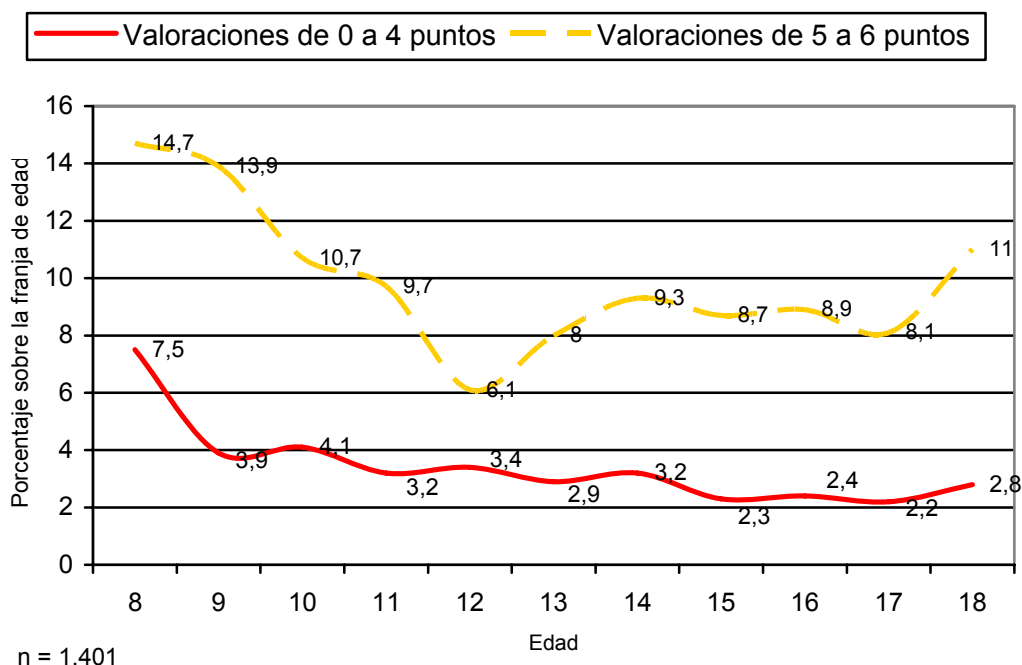
Siguiendo estos criterios, se puede afirmar que los chicos y las chicas que mantienen relaciones directamente insatisfactorias con sus compañeros y compañeras constituyen el 3,6% de la muestra (valoraciones de 0 a 4 puntos), es decir, un grupo relativamente reducido que, no obstante, requiere una atención preferente en un estudio sobre los problemas de convivencia en la escuela. Adicionalmente, un considerable 9,9% del alumnado valora las relaciones con sus compañeros o compañeras con 5 o 6 puntos, es decir, con unas puntuaciones que se pueden considerar precarias.

Y hay que destacar que la insatisfacción se expresa con especial intensidad al ciclo medio y en el superior de educación primaria. El 4,9% del alumnado de estos ciclos responde con valores situados entre 0 y 4 puntos, mientras que sólo el 2,8% de la educación secundaria puntúa de 0 a 4 sus relaciones con los compañeros y las compañeras.

En contra de ciertos estereotipos sobre la armonía de las relaciones entre el alumnado en la educación primaria, lo cierto es que las valoraciones más críticas (puntuaciones de 0 a 4) disminuyen con la edad: pasan de cifras superiores al 7% hacia los 8 años de edad a cerca del 4% entre los 9 y los 10 años, para deslizar posteriormente por debajo del 3% a lo largo de las edades modales de la ESO.

Gráfico 11. Evolución de las relaciones insatisfactorias y mediocres con el alumnado por edad

Distribución por edades de las relaciones insatisfactorias (de 0 a 4 puntos) y mediocres (de 5 a 6) Pregunta: ¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras de escuela? Escala de 0 a 10 ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



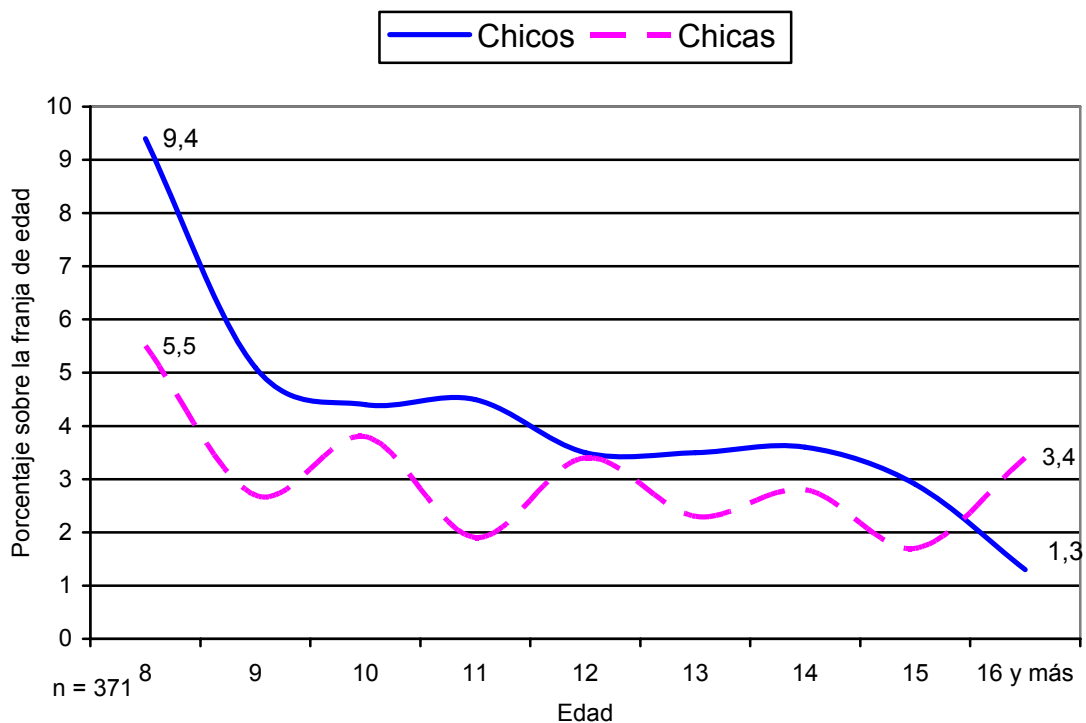
Las relaciones que hemos considerado *mediocres* responden a un modelo diferente. Es decir, el porcentaje de los que valoran sus relaciones con el resto del alumnado con 5 y 6 puntos disminuye de manera muy enérgica de los 8 (14,7%) a los 12 años (6,1%), para iniciar posteriormente un acercamiento a la media global hacia los 17 años (8,1%). Entre los que continúan a la educación secundaria a los 18 y 19 años se vuelve a producir un repunte, tanto con respecto a las relaciones mediocres como a las directamente insatisfactorias, pero eso parece debido, por lo menos en parte, a la fricción adicional que comporta para este segmento el hecho de compartir curso con chicos y chicas más jóvenes (de 0 a 4: 2,8%; de 5 a 6: 11,0%).

En términos generales, la proporción de chicos que tienen relaciones insatisfactorias es superior a la de las chicas, pero la evolución por edades sigue dinámicas que tienden a aproximar los

valores de los dos géneros. Las submuestras son aquí demasiado escasas para hacer inducciones para cada una de las edades, por lo cual se ha agregado el alumnado de 16 años y más en un único segmento. No obstante, se puede afirmar que el porcentaje de chicas que valoran sus relaciones con el alumnado de 0 a 4 puntos es generalmente inferior al de los chicos, pero tiende a igualarse, e incluso a superarlo hacia los 16 años de edad. En hipótesis, estas diferencias están asociadas a una valoración desigual de las acciones negativas que parecen afectar más a las chicas y, en especial, al aumento de los comportamientos de exclusión grupal durante la adolescencia que también podrían ser más elevados y generar más afectación entre las chicas.

Gráfico 12. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el alumnado por género y edad

Distribución por género y edad del segmento con relaciones insatisfactorias (valoraciones de 0 a 4)
 Pregunta: ¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras de escuela? Escala de 0 a 10
 ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En definitiva, las relaciones directamente insatisfactorias son minoritarias y decrecientes con la edad. Podríamos decir que pierden *emocionalidad*. En todo caso, los valores de estas variables registran una tendencia a la centralidad, es decir, con la edad disminuyen las puntuaciones extremas, pero se mantienen las medias aritméticas a un nivel invariablemente elevado: por encima de los 8 puntos, sobre 10, en todos los grupos de edad.

Aún más: las medias se mantienen por encima de los 7 puntos en todos los segmentos sociodemográficos o escolares relevantes, incluso en aquéllos que, en hipótesis, presentan problemáticas especiales. Así, con independencia del origen nacional, de la lengua, del nivel de formación de los padres, de la estructura familiar o del tipo de escuela, las relaciones con el alumnado son generalmente buenas o excelentes en más del 70% de los casos.

No obstante, algunas de las diferencias registradas merecen una atención especial. En primer lugar, la lengua de preferencia permite constatar que los chicos y las chicas que se expresan preferentemente en una lengua no oficial tienen más problemas de relación con el resto del alumnado. La pregunta formulada fue, literalmente la siguiente: *¿Cuál es la lengua que hablas con más facilidad, es decir, en qué idioma te expresas mejor?* Y éstas han sido las respuestas obtenidas:

Tabla 21. Valoración de las relaciones con el alumnado según la lengua de preferencia

Segmentación por lengua de preferencia

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

<i>¿Cuál es la lengua que hablas con más facilidad? ¿En qué idioma te expresas mejor?</i>	Valoración de las relaciones con el alumnado	
	Escala de 0 a 10	n
En catalán	8,4	2.963
En castellano	8,4	3.522
Tanto en catalán como en castellano	8,5	3.376
En otra lengua	7,8	365
Total	8,4	10.226
Lengua preferente no oficial		
<i>¿Cuál es la lengua que hablas con más facilidad?</i>	Valoración de las relaciones con el alumnado	
	Escala de 0 a 10	n
Árabe o amazic ³ (lengua del pueblo beréber)	7,7	142
Lenguas europeas	7,8	168
Lenguas asiáticas	8,1	34
Otros	9,0	12

n = 10.414; ns/nc acumulado = 188

Estos datos no son sorprendentes. Es verosímil que los chicos y las chicas que hablan preferentemente alguna lengua no oficial estén afectados por dificultades de comunicación superiores al resto, sobre todo de tipo lingüístico. Y es obvio que las dificultades de comunicación pueden generar dificultades de relación. En todo caso, tenemos que reiterar que, incluso aquí, las relaciones con el resto del alumnado alcanzan unas valoraciones medias situadas claramente por encima de los 7 puntos, indicando de nuevo el predominio de las relaciones buenas o excelentes.

Pero hay ámbitos donde la insatisfacción se hace particularmente intensa, como el subgrupo del ciclo medio de primaria que habla preferentemente una lengua no oficial. Aquí las relaciones insatisfactorias con el resto del alumnado llegan al 18,8%, contra un 3,6% en conjunto de la población estudiada. La submuestra es escasa, pero suficiente para sugerir que entre los pequeños con escasas competencias lingüísticas se produce una concentración de las dificultades de relación. Si agregáramos las relaciones insatisfactorias (valoraciones de 0 a 4

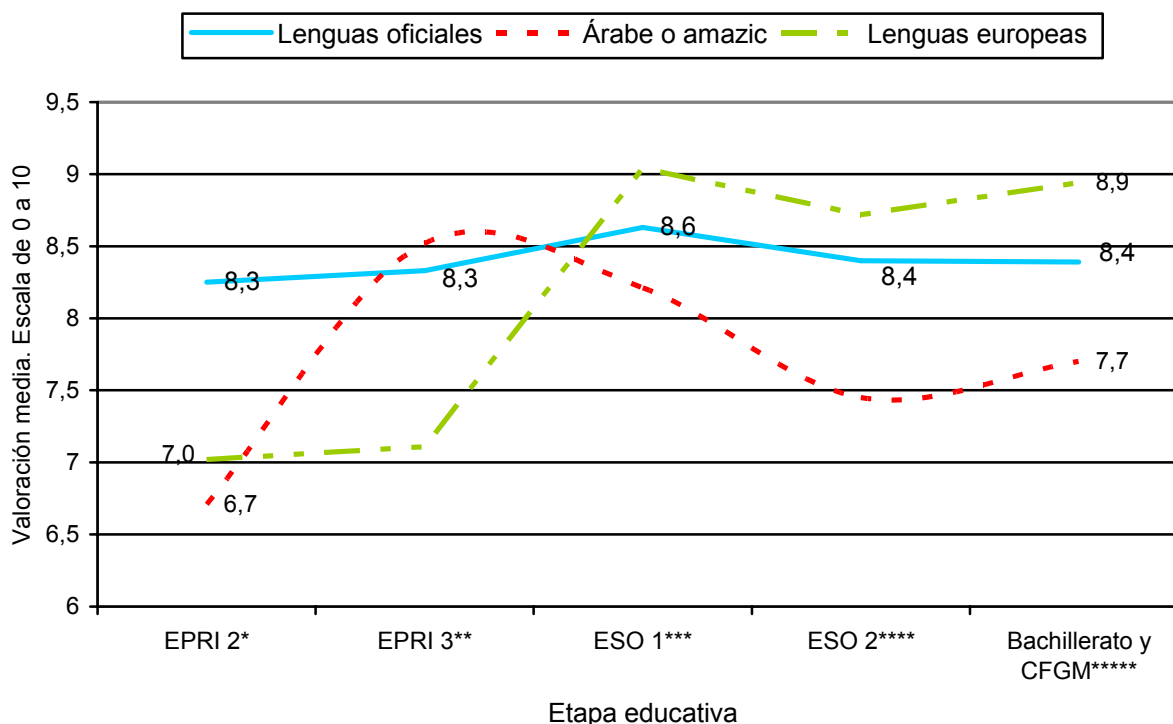
puntos: 18 casos) y las mediocres (valoraciones de 5 y 6 puntos: 19 casos), encontraríamos que más de una tercera parte de este subgrupo tiene relaciones problemáticas con el resto del alumnado.

También hay que señalar que la evolución de las valoraciones con la edad sigue tendencias diferentes por ámbitos sociolingüísticos. Veámoslo utilizando, en este caso, las valoraciones medias por etapas educativas:

Gráfico 13. Relaciones con el alumnado por etapas educativas y lengua de preferencia

Valoración de las relaciones con el alumnado en una escala de 0 (*muy mal*) a 10 (*muy bien*)

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



* EPRI 2: Educación primaria 2, es decir, ciclo medio de educación primaria. El ciclo inicial de educación primaria (EPRI 1) queda fuera del alcance del presente estudio.

** EPRI 3: Educación primaria 3, es decir, ciclo superior de educación primaria.

*** ESO 1: Primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

**** ESO 2: Segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.

***** CFGM: Ciclos formativos de grado medio.

Como se puede comprobar, los niños y las niñas que se expresan mejor en una lengua no oficial tienen más dificultades de relación con sus compañeros y compañeras, sobre todo durante la educación primaria. De acuerdo con los datos obtenidos, estas dificultades se superan en un curso o dos, pero siguiendo dinámicas diferentes. Los niños y las niñas que provienen de territorios de lengua árabe o amazic parecen superarlo con gran celeridad para recaer en una situación menos satisfactoria durante la ESO, seguramente relacionada con los problemas de readaptación específicos que plantea la adolescencia. Por el contrario, los que provienen de países de la Unión Europea lo superan con más lentitud, pero alcanzan una de las valoraciones finales más elevadas de la muestra, superiores a las del alumnado de habla catalana o castellana, incluso durante la adolescencia.

Parece evidente, pues, que se producen dificultades de orden lingüístico y *cultural*, pero la importancia de la integración lingüística no se tendría que despreciar, sobre todo en los segmentos de la población que tienden a encontrar dificultades adicionales de orden social. En cualquier caso, la lengua de preferencia diferencia entre los diversos grupos del alumnado de manera tanto o más marcada que el lugar de origen.

Los alumnos nacidos fuera del Estado (o fuera de los países que forman la OCDE) puntúan sus relaciones con el alumnado un par de décimas por debajo de los nacidos en Cataluña o en el resto del Estado. Las diferencias son, pues, escasas pero consistentes. Y, no obstante, tenemos que destacar que el alumnado nacido en América Latina registra unas valoraciones similares a las de los nacidos en Cataluña (la media es idéntica: 8,4 puntos sobre 10 en ambos casos). Mientras que los provenientes de Asia y de África presentan unas puntuaciones significativamente inferiores (7,9 en las dos subpoblaciones). Pero entre los nacidos en África con competencias lingüísticas elevadas también podemos encontrar niveles de satisfacción iguales o superiores a la media, sobre todo entre los que continúan la educación reglada después de la enseñanza obligatoria (origen africano: 8,7 sobre 10; origen latinoamericano: 8,7; origen catalán: 8,4).

Hay motivos para pensar que la preferencia obviamente legítima de expresarse en una lengua no oficial oculta a veces unas competencias lingüísticas limitadas que pueden dificultar las relaciones con los iguales y, por lo tanto, amplificar la crisis de identidad que comporta el hecho inmigratorio, especialmente durante la adolescencia. Y eso parece confirmado por la existencia de dificultades especiales de relación entre el alumnado originario de países que no forman parte de la OCDE y que provienen, adicionalmente, de familias sin estudios.

Por lo demás, el nivel de estudios del padre y de la madre tienen un impacto muy limitado o inexistente sobre la calidad de las relaciones entre iguales. La media segmentada por el nivel de estudios de los padres tiene un recorrido de dos centésimas (entre *no tiene estudios*: 8,48 y *tiene estudios superiores*: 8,50), mientras que la segmentación a partir de los estudios de la madre es ligeramente superior y, no obstante, se limita a unas dos décimas de recorrido (entre *no tiene estudios*: 8,32 y *tiene estudios superiores*: 8,52).

Tabla 22. Las relaciones con el alumnado y el entorno social (las becas de comedor)

Estratificación de los centros medida a partir del porcentaje de becas de comedor
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Porcentaje de becas de comedor concedidas	Problemáticas: % horizontales		Medias	n por estrato
	Franja de 0 a 4	Franja de 5 a 6	Escala de 0 a 10	
No tiene comedor	-	5,3%	8,8	225
No solicitadas o no concedidas	3,4%	9,6%	8,4	3.988
Del 0,1% al 5%	3,3%	9,5%	8,4	4.698
Del 5,1% al 10%	5,4%	11,4%	8,3	808
Del 10,1% al 20%	5,2%	13,2%	8,1	423
Más del 20,1%	6,6%	17,6%	7,8	273
TOTAL	3,6%	9,9%	8,4	10.414

n = 10.414; ns/nc = 155

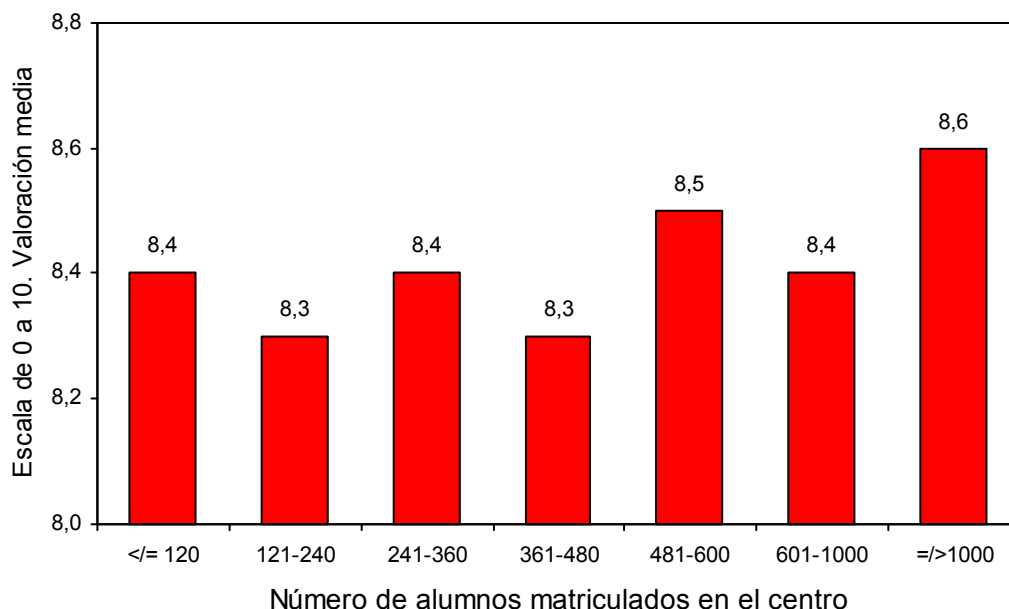
Tal como muestran los datos detallados en la tabla superior, por el contrario, sí que se detecta la existencia de una asociación significativa entre las relaciones del alumnado y las dificultades económicas de las familias, medidas aquí de acuerdo con el porcentaje de becas de comedor concedidas en los centros.

Como se puede observar, hay una correlación positiva entre el porcentaje de becas de comedor concedidas y los problemas de relación. En los centros donde más del 20% del alumnado tiene beca, el segmento del alumnado con relaciones insatisfactorias con sus compañeros o compañeras es del 6,6%, contra un 3,3% en los centros donde menos del 5% tiene concedida una beca. La diferencia es sustancial y se tiene que tener en cuenta y, no obstante, podemos comprobar en la misma tabla que estas dificultades tienen un impacto moderado sobre la valoración media.

Evidentemente, eso no significa que la titularidad del centro esté asociada a la calidad de las relaciones entre el alumnado. Las valoraciones son muy similares a las escuelas públicas y a las privadas (puntuaciones medias en las escuelas públicas: 8,3 y en las escuelas privadas: 8,4). Y más concretamente, los subgrupos que sufren relaciones insatisfactorias (valoradas de 0 a 4 puntos) son idénticos en las escuelas públicas y en las privadas de primaria (en ambos casos, 4,9% del alumnado), mientras que en la educación secundaria el alumnado de las escuelas privadas está ligeramente más afectado por las relaciones insatisfactorias entre iguales (públicas, 2,6%; y privadas, 3,1% del alumnado). Estas cifras requieren cierta atención, ya que algunos de los grupos problemáticos que estamos identificando están sobrerrepresentados en la escuela pública y, no obstante, los resultados finales son similares y, a veces, favorables a la escuela pública: esta aparente contradicción sólo se explica por que, a pesar de todo, los segmentos mayoritarios de la escuela pública se muestra satisfecho, y lo hace con unas puntuaciones lo bastante elevadas para compensar la existencia de las problemáticas que estamos identificando.

El tamaño del centro tampoco tiene una relación evidente sobre la calidad de las relaciones entre iguales. Veámoslo en un gráfico de barras bastante ilustrativo.

Gráfico 14. Valoración de las relaciones con el alumnado por dimensión del centro ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Como se puede observar, las medias de los diferentes segmentos están cerca las unas de las otras, con un recorrido de 3 décimas entre la máxima y la mínima (media general 8,4) y no conforman una curva de interpretación evidente. En todo caso, los resultados obtenidos no dan a entender la existencia de una correlación entre la calidad de las relaciones y las dimensiones del centro. Más concretamente, no podemos afirmar que los centros más pequeños faciliten una mejor relación entre el alumnado. Probablemente facilitan las tareas de gestión del profesorado y ciertamente registran menos problemáticas en cifras absolutas, pero no parecen comportar ventajas significativas con respecto a las buenas relaciones entre el alumnado.

De los problemas de relación asociados a las variables sociodemográficas o escolares hablaremos más adelante, cuando tratamos los maltratos entre iguales (*bullying*). Y abordaremos de manera específica la correlación existente entre la valoración de las relaciones entre iguales y los maltratos, pero ahora ya podemos avanzar que el alumnado que no se encuentra bien con sus compañeros a menudo está implicado en acciones negativas, como victimizador o como víctima, con más intensidad que el resto. Así, si nos referimos al conjunto de la muestra, el 3,6% de chicos y chicas que valoran las relaciones con sus compañeros y compañeras entre 0 y 4 puntos constituyen más del 12% de los que se consideran maltratados, y estas cifras se incrementan enérgicamente en la educación secundaria, donde los que valoran estas relaciones entre 0 y 4 puntos son sólo el 2,8% del total, pero constituyen el 27,8% de los que informan de maltratos frecuentes. Los resultados de las investigaciones en otros países han sido coincidentes en este punto, sobre todo a partir de los trabajos de Salmivalli y sus colaboradores⁴.

Adicionalmente, tenemos que señalar que las relaciones insatisfactorias entre el alumnado tienen importancia con independencia de su correlación con las acciones negativas convencionales. Pueden indicar la existencia de alguna forma de exclusión grupal activa que no se haya detectado con otros instrumentos o señalar dificultades de adaptación de otro tipo. De hecho, no es infrecuente que la soledad aparezca asociada a la agresividad. Pero en cualquier caso se trata de problemas que no se tendrían que despreciar. Más allá de las oscilaciones naturales en las relaciones interpersonales, la falta prolongada de amigos, o de buenos compañeros, comporta un riesgo de limitar o deteriorar el aprendizaje de habilidades sociales de importancia crítica, como la capacidad de iniciar y mantener nuevas relaciones, de gestionar los conflictos que se puedan generar, de desarrollar las capacidades de comunicación o de pacto. De hecho, una exposición prolongada a relaciones muy insatisfactorias con los compañeros y las compañeras puede tener efectos severos sobre la autoestima y la capacidad de integración social de los chicos y chicas afectados.

La necesidad de prestar atención en este ámbito es inexcusable teniendo en cuenta que, en general, no está sometido a problemas de ocultación insuperables y puede ser objeto de observación prácticamente en todas las edades, incluso entre los más pequeños. Sin perder de vista la existencia de sentimientos no directamente observables entre el alumnado y, por lo tanto, difíciles de estudiar, también hay que destacar que la simple observación visual permite a menudo una primera detección de los chicos y de las chicas que se encuentran más o menos aislados. ¿Y adicionalmente es sencillo y viable que los mismos enseñantes u otros

profesionales realicen entrevistas utilizando conceptos normalmente entendidos desde los primeros años de escolarización y con respuestas generalmente fiables (¿Qué quiere decir estar triste o solo? ¿Tú estás triste o solo? ¿Qué te haría estar más feliz?...).

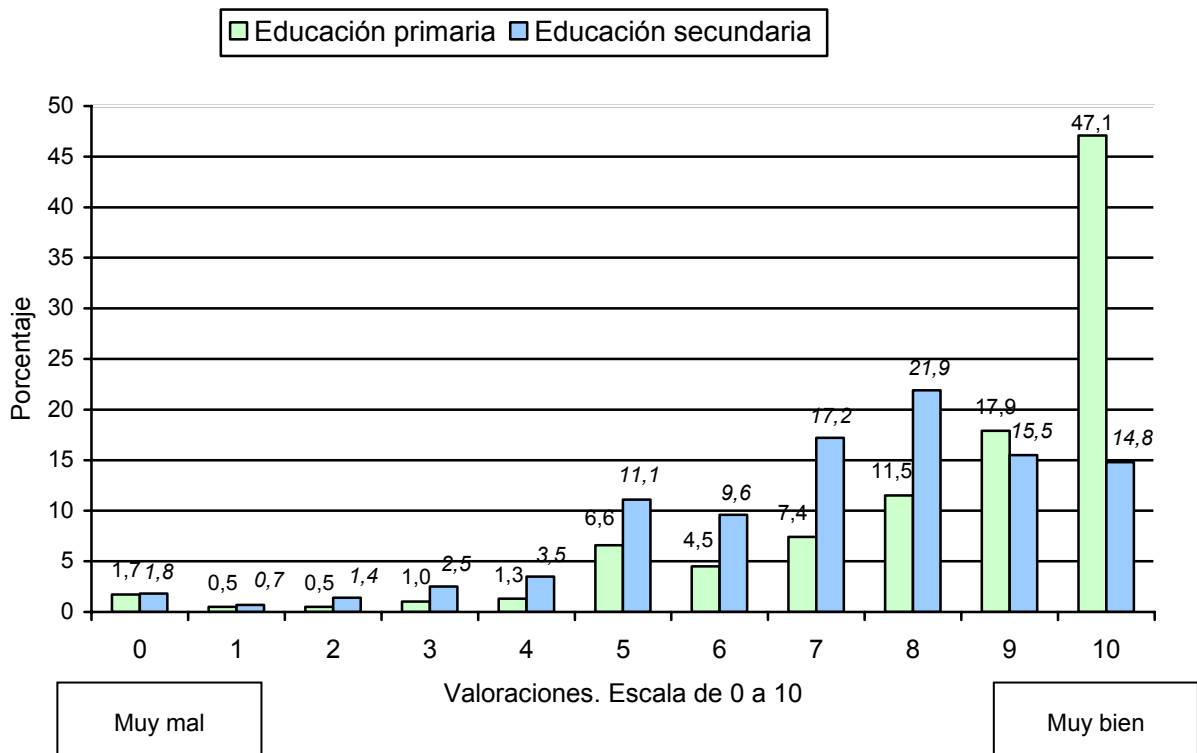
De hecho, estas aproximaciones podrían constituir el marco natural de los estudios específicamente dedicados al maltrato entre iguales o a la victimización de la población escolar. Aunque la detección de problemas de relación o de falta de amigos no esté únicamente relacionada con los maltratos, es evidente que unas relaciones insatisfactorias con el alumnado constituyen por sí sola un problema de convivencia absolutamente fundamental, con efectos generalizados sobre todos los ámbitos de la vida escolar y de la formación personal de los afectados⁵.

Las relaciones con el profesorado

También se intentaba conocer como se encontraban los chicos y las chicas con el profesorado. ¿El planteamiento de la pregunta era similar al anterior (*¿Cómo te encuentras con tus profesores o profesoras?* o *¿Cómo te encuentras con tus maestros?* en la versión de primaria), y los resultados globales señalan nuevamente un grado de satisfacción notable: en una escala de 0 a 10, la valoración media ha sido de 7,7 puntos, pero, en este caso, las puntuaciones han sido significativamente diferentes entre la educación primaria y la secundaria. A primaria, la valoración media ha sido de 8,5 puntos sobre 10 y en secundaria de 7,2. Observamos las puntuaciones que se han registrado para cada valor de la escala:

Gráfico 15. Valoración de las relaciones con el profesorado

Distribución de las frecuencias para cada valor de la escala 0-10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



De entrada tenemos que constatar, pues, que el alumnado de los ciclos medio y superior de educación primaria tiene unas relaciones generalmente excelentes con su profesorado: el 47,1% las califica con 10 puntos y al añadir los que las califican con 9 puntos se llega al 65% del total. Si sumáramos adicionalmente los niños y las niñas que optan por valorarlas con 7 y 8 puntos alcanzaríamos cifras que rozan el 84% del alumnado de estos ciclos.

Estos datos son de una contundencia que casi no requiere comentarios: es evidente que en los ciclos medio y superior de educación primaria las relaciones entre el alumnado y el profesorado son muy buenas, *similares o mejores a las relaciones con los compañeros o las compañeras*. Lo cual no excluye la existencia de un grupo significativo de chicos y chicas que manifiestan problemas evidentes de relación: en cifras redondas, el 5% de los niños y niñas de primaria

valoran sus relaciones con el profesorado de 0 a 4 puntos, y el 11% las valoran con 5 y 6 puntos.

Los resultados en secundaria son bastante diferentes. Las calificaciones más elevadas disminuyen enérgicamente, sobre todo las valoraciones con 10 puntos (primaria 47,1%; secundaria 14,8%), y aumentan el resto de valores, especialmente la franja de los 5 a los 8 puntos. Parece que las relaciones con el profesorado se desmitifican, se matizan o simplemente empeoran. Sin perder de vista que, a pesar de todo, reciben una valoración media de 7,2 puntos sobre 10 (7,4 puntos a la encuesta realizada durante el curso 2000-2001), y casi el 70% de las valoraciones se sitúan entre los 7 y los 10 puntos, lo cual obliga a hablar de una mayoría inequívoca de puntuaciones buenas o excelentes. Probablemente los mismos profesores y profesoras no son del todo conscientes de la buena imagen que tienen entre el alumnado de la educación secundaria, hecho que se confirma en diversas encuestas⁶.

Tal como se señalaba anteriormente, en este estudio se trata de detectar los segmentos del alumnado que no se encuentran lo bastante bien e identificar en la medida de lo posible las variables asociadas a su situación. Empezamos, pues, por distribuir la valoración de las relaciones con el profesorado en las franjas ya propuestas anteriormente:

Tabla 23. Valoración de las relaciones con el profesorado

Pregunta: *¿Cómo te encuentras con tus profesores o profesoras?* Escala de 0 a 10
CEESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Distribución de las puntuaciones en porcentajes horizontales					Valoración media
	De 0 a 4	5 i 6	7 i 8	9 i 10	ns/nc	
Educación primaria	5,0	10,9	18,8	64,6	0,7	8,5
Educación secundaria	9,7	20,3	38,3	29,7	1,9	7,2
TOTAL	7,9	16,6	30,7	43,4	1,4	7,7

n = 10.414; ns/nc = 146

Se observa inmediatamente que la situación es diferente de la que hemos encontrado al estudiar las relaciones entre iguales, y no únicamente por que las valoraciones medias sean más bajas, sino también porque las curvas son diferentes. Esquemáticamente, en aquel caso las relaciones insatisfactorias disminuían con la edad mientras que aquí, a grandes rasgos, se incrementan con la edad siguiendo una curva que estudiaremos más adelante con más detalle.

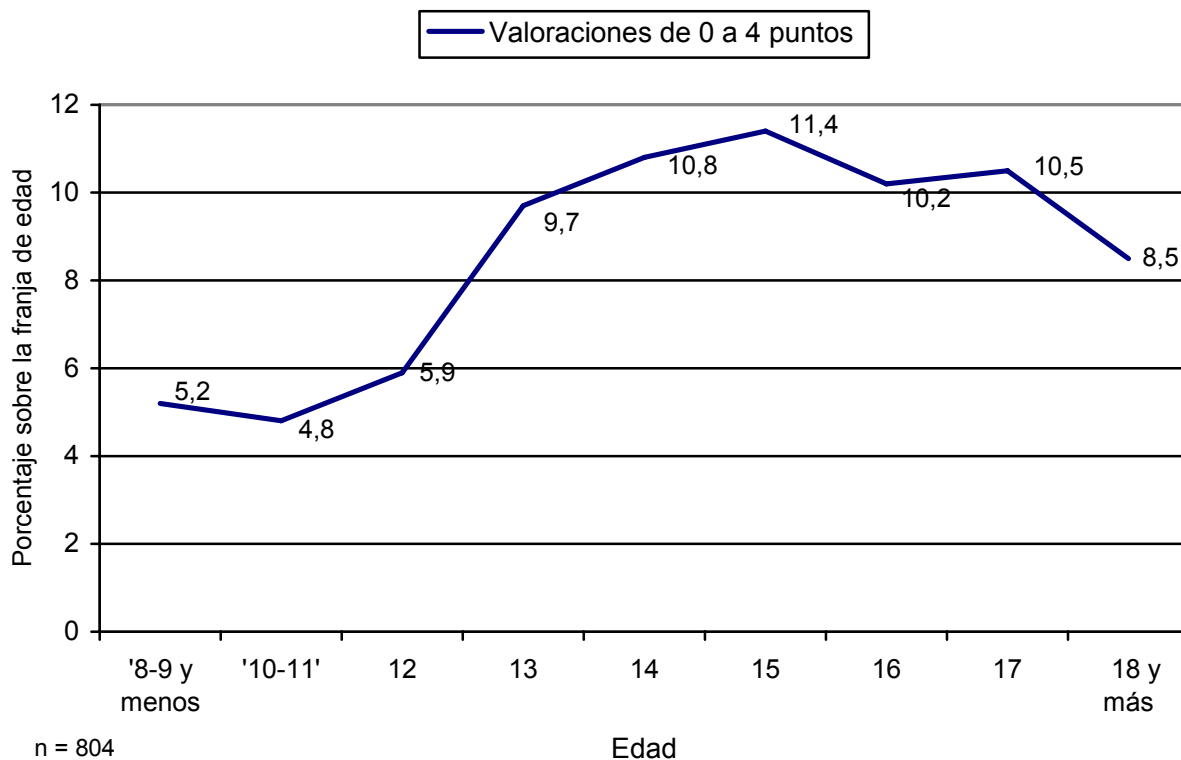
Es decir, las dificultades de relación entre iguales se concentran en la educación primaria y las dificultades de relación con el profesorado se concentran en la educación secundaria, sobre todo en la ESO. Y quizás tendríamos que añadir que mientras que los problemas de indisciplina o de disrupción en la ESO han recibido una atención considerable, las dificultades de relación entre iguales en la educación primaria no parece que hayan sido objeto de la misma atención.

En hipótesis, las relaciones de los más pequeños con el profesorado responden a una tipología que todavía recuerda a las relaciones familiares, y evoluciona con los años a través de una diferenciación progresiva, hasta atravesar las dificultades características de relación entre

alumnos y profesores propias de la adolescencia, con un punto de máxima fricción situado en la ESO y con una disminución posterior de las dificultades de relación.

Gráfico 16. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el profesorado según la edad

Distribución porcentual de las valoraciones de 0 a 4 puntos en una escala de 0 a 10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Esta mejora no recupera los niveles de satisfacción que se registran en primaria, pero las situaciones tampoco son comparables: el estadio evolutivo del alumnado es cualitativamente diferente y el entorno escolar también. Las relaciones con los enseñantes han perdido su estructura de inspiración *familiar* y las relaciones con el grupo clase han perdido sus componentes *comunitarios*. Adicionalmente, el entorno escolar pasa de un modelo integrado a un modelo instrumental o, si se quiere, de un modelo concentrado a un modelo disperso.

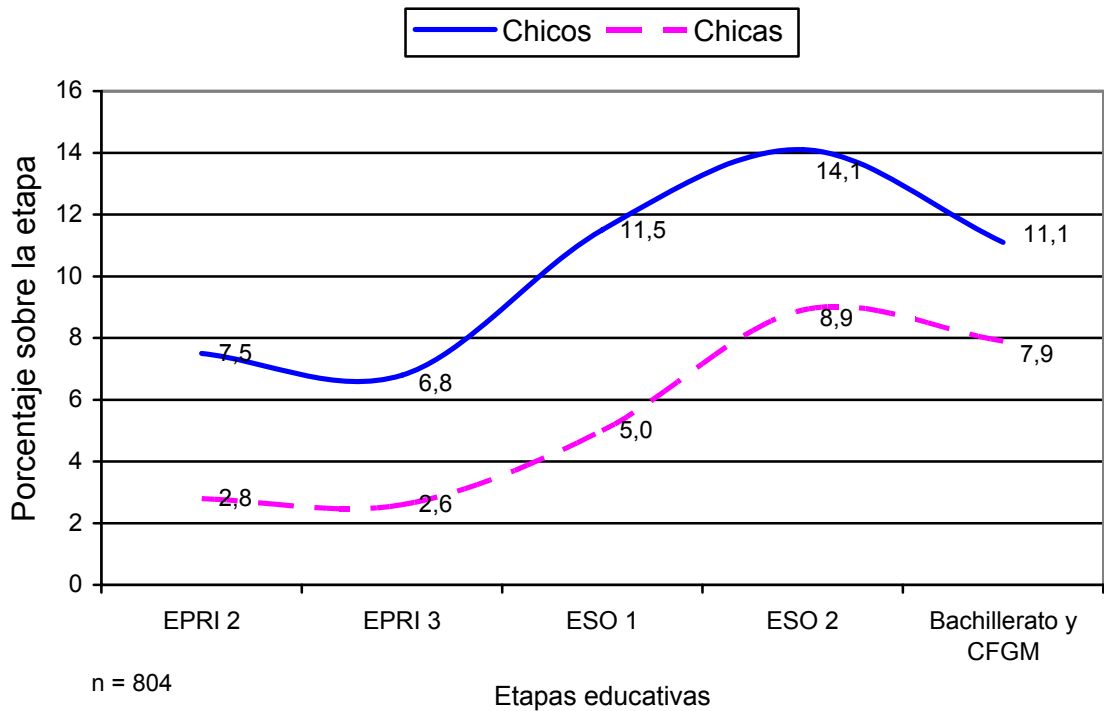
Sin cuestionar la contribución de este nuevo entorno al desarrollo del alumnado, tenemos que señalar que el aumento de la insatisfacción con el profesorado se incrementa más de un 64% entre los 12 y 13 años, y eso hace pensar que persisten problemas de transición o de acogida del alumnado que llega de primaria. Quizás es inevitable una cierta crisis, pero no tiene que tener necesariamente estas proporciones ni este ritmo. Las dimensiones que generalmente se consideran propias de la tarea docente (la transmisión de conocimientos, la supervisión, la intervención en caso de conflicto, la atención personalizada...) parecen sometidas aquí a retos específicos sobre los cuales se tiene que seguir reflexionando⁷.

En este sentido, ya hemos comentado que las relaciones con el profesorado se ajustan a diferentes modelos según la edad, y ahora tenemos que añadir que también presentan diferencias significativas por género. Si segmentamos por etapas formativas, para evitar el

inconveniente de inferir sobre submuestras demasiado reducidas, los datos por sexo plantean una cuestión que casi podemos considerar *clásica*: el número de chicas que valoran sus relaciones con el profesorado de 0 a 4 puntos es significativamente inferior al de los chicos.

Gráfico 17. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el profesorado por género

Distribución porcentual de las valoraciones de 0 a 4 puntos en una escala de 0 a 10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



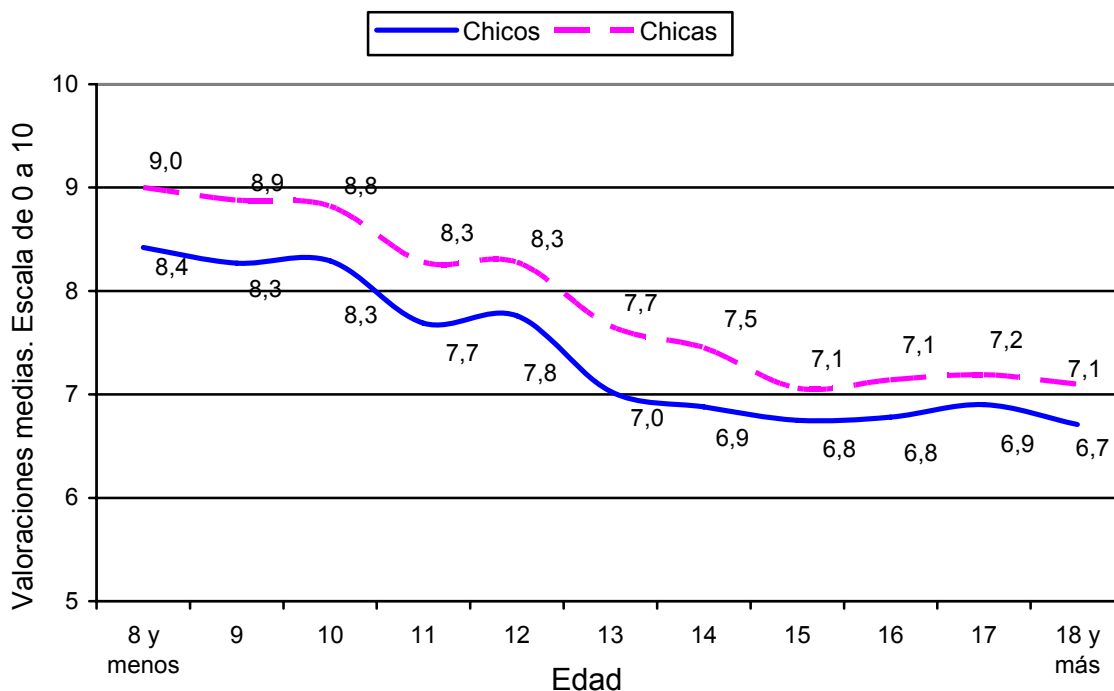
A efectos de este informe, nos tenemos que centrar en la detección de las relaciones problemáticas con el profesorado y constatar sencillamente que los problemas de relación afectan más a los chicos que a las chicas en todas las etapas educativas, con una diferencia máxima hacia el primer ciclo de la ESO y una tendencia posterior a la aproximación, manteniéndose sin embargo siempre las distancias por encima de los tres puntos porcentuales. Aquí no podemos abordar los efectos que puede tener la mejor relación de las chicas con el profesorado en otros ámbitos, empezando por la probable consecución de unos niveles superiores de integración y de rendimiento académicos.

Por el resto, el comportamiento valorativo de las chicas recuerda una tendencia que se puede encontrar en otros contextos: parecería que las mujeres (las chicas) valoran los servicios recibidos con más benevolencia que los hombres (los chicos)⁸. A modo de hipótesis, eso sugiere que en la puntuación de las chicas podrían expresarse unos valores más normativos y en la de los chicos unos valores más críticos. Sea como sea, hay que recordar que las diferencias son siempre significativas pero nunca dramáticas, y que tienden a suavizarse con la edad. Una medida de concentración, como la media, permite presentar de nuevo los resultados detalladamente por cada año de edad.

Gráfico 18. Valoración de las relaciones con el profesorado por género y edad

Valoraciones medias por género y edad, escala de 0 a 10

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Con respecto al lugar de origen y a la lengua de preferencia, se puede observar una situación prácticamente invertida con respecto a la que observábamos en las relaciones entre iguales. En aquel caso, los problemas de relación con el alumnado eran más intensos entre los chicos y las chicas de origen extracomunitario o de países de lo que forman parte de la OCDE, mientras que ahora las valoraciones más favorables al profesorado son, precisamente, las de estos mismos alumnos.

Las diferencias por el lugar de origen son limitadas pero significativas. Si nos referimos a las medias, los alumnos originarios de los países que forman parte de la OCDE registran la misma media que los originarios de Cataluña, es decir, 7,7 puntos sobre 10, mientras que el alumnado que proviene de los países que no forman parte de la OCDE registran una media de 8,0 puntos. Y al segmentar de manera más detallada observamos que el alumnado que proviene de los países económicamente más desarrollados valoran en una horquilla que se mueve, aproximadamente, entre 7,4 y 7,8 puntos, mientras que los chicos y las chicas provenientes de países en desarrollo valoran las relaciones con el profesorado entre 8,0 y 9,1 puntos. Veamos esta distribución con más detalle:

Tabla 24. Valoración de las relaciones con el profesorado según el lugar de origen

Segmentación por el lugar de origen

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Lugar de origen Por orden de puntuación	Valoración de las relaciones con el profesorado	
	Escala de 0 a 10	n
Países del Asia (excepto Japón)	8,3	47
Países del África	8,1	199
Países de la Europa del Este	9,1	109
América Latina	8,0	622
Países de la OCDE (excepto la Unión Europea)	7,8	24
Cataluña	7,7	8.832
Unión Europea (excepto el Estado español)	7,6	62
Resto del Estado español	7,4	249
Otros países	7,3	19
Total	7,7	10.268

Lengua preferente no oficial

<i>¿Cuál es la lengua que hablas con más facilidad?</i>	Valoración de las relaciones con el profesorado	
	Escala de 0 a 10	n
Lenguas asiáticas	8,5	34
Lenguas europeas (excepto lenguas de la UE15)	8,2	64
Árabe o amazic (lengua del pueblo beréber)	8,0	142
Lenguas europeas de la UE15	7,4	101

n = 10.414; ns/nc acumulado = 146

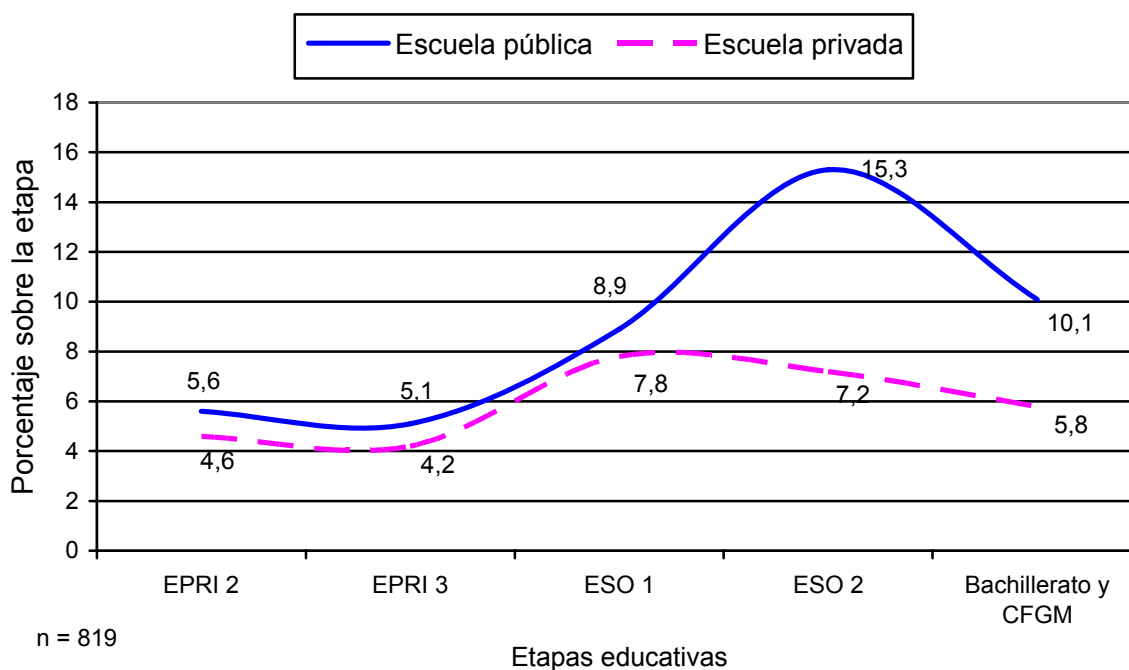
Más allá de las diferencias culturales que se puedan expresar a través de estas valoraciones, el alumnado de origen extracomunitario valora más las relaciones con el profesorado que el de origen catalán y eso expresa, cuando menos, la existencia de una voluntad de integración por parte del alumnado y de una tarea de acogida por parte del profesorado.

Como ya se ha indicado de forma reiterada, las relaciones insatisfactorias no están distribuidas de manera homogénea, sino que se concentran en determinados puntos que requieren una atención especial. Ya hemos podido observar una concentración entre los chicos (con respecto a las chicas) y en la ESO (con respecto a otras etapas educativas), y ahora tenemos que añadir que son especialmente intensos en la escuela pública. Observemos la distribución de las relaciones directamente insatisfactorias (valoraciones de 0 a 4 puntos) por etapas educativas en la escuela pública y en la privada.

Gráfico 19. Las relaciones insatisfactorias con el profesorado por etapas educativas

Distribución porcentual de las valoraciones de 0 a 4 puntos en una escala de 0 a 10

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



La diferencia entre estas dos curvas es elocuente. Una parte significativa del alumnado que continúa la enseñanza obligatoria en la escuela pública lo hace manteniendo relaciones insatisfactorias con el profesorado y creando, por lo tanto, una situación necesariamente erosiva para todas las partes implicadas, sobre todo si tenemos en cuenta adicionalmente los chicos y las chicas que valoran su relación con el profesorado con 5 y 6 puntos, los cuales constituyen una cuarta parte del total en la escuela pública a partir del segundo ciclo de la ESO.

Tabla 25. Tipo de relaciones con el profesorado según etapas y titularidad de los centros

Relaciones insatisfactorias (valoraciones de 0 a 4 puntos) y mediocres (5 y 6 puntos)

Porcentajes con respecto a la subpoblación de la etapa educativa

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

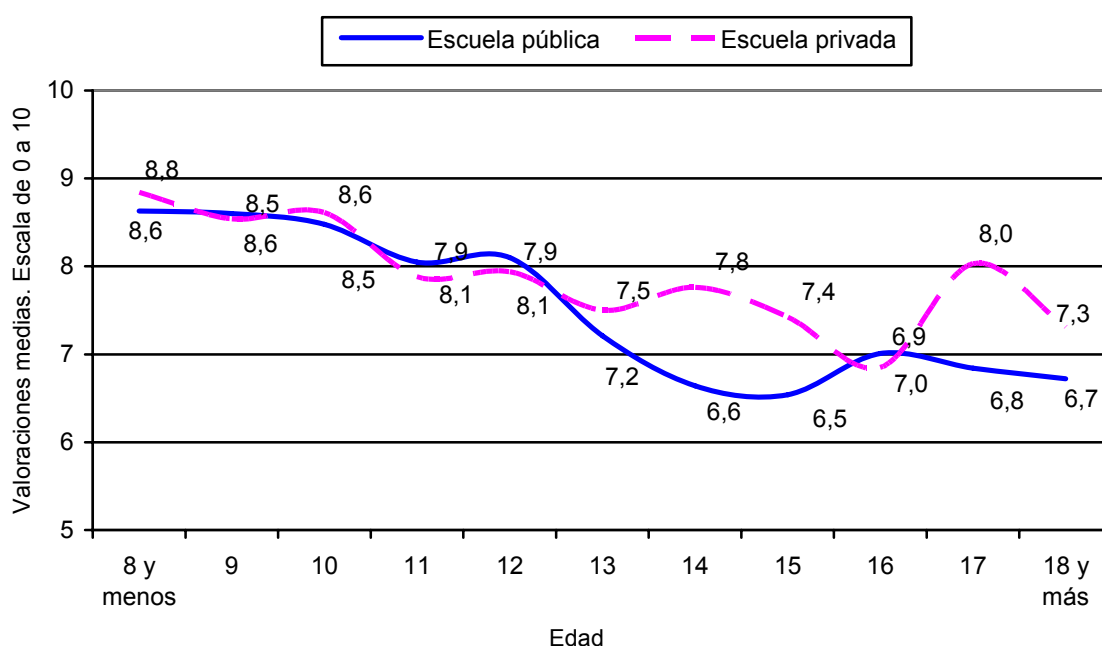
Titularidad	Valoraciones	EPRI 2	EPRI 3	ESO 1	ESO2	BACH I CFGM
Pública	0 - 4	5,6%	5,1%	8,9%	15,3%	10,1%
	5 - 6	9,3%	13,0%	18,6%	25,5%	24,2%
	Suma 0- 6	14,9%	18,1%	27,5%	40,8%	34,3%
Privada	0 - 4	4,6%	4,2%	7,8%	7,2%	5,8%
	5 - 6	9,8%	11,5%	13,2%	17,0%	20,9%
	Suma 0 - 6	14,4%	15,7%	21,0%	24,2	26,7%

n = 2.552

El estudio de estas curvas a partir de las valoraciones medias aporta alguna precisión adicional, porque las medidas de concentración permiten trabajar con submuestras mayores y seguir la evolución para cada año de edad. Y así podemos comprobar que las valoraciones medias son muy similares, técnicamente iguales, hasta el primer curso de la ESO, y empiezan a divergir a partir de los 13 años de edad, con puntos máximos de distanciamiento en los 14 y 15 y una curiosa aproximación a los 16 años, como si la finalización de la ESO y el comienzo de una nueva etapa educativa igualara las expectativas. No obstante, posteriormente se vuelve a registrar una diferencia favorable a la escuela privada y un movimiento final de aproximación. Veámoslo en forma de gráfico.

Gráfico 20. Valoración de las relaciones con el profesorado por edad y tipo de centro

Valoraciones medias por edad y titularidad del centro, escala de 0 a 10
 ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Es demasiado evidente que estos problemas de relación con el profesorado son, en gran parte, la manifestación de dificultades de integración y de rendimiento académico que se concentran de manera desproporcionada durante la enseñanza obligatoria en la escuela pública y pueden generar problemas de interrupción y de indisciplina que, finalmente, afectan a la convivencia y a la tarea docente.

Notas

¹ Las preguntas formuladas al alumnado de educación primaria y de educación secundaria son comparables. No obstante, la formulación literal de las preguntas puede presentar ligeras diferencias. En este caso, en la educación primaria se hacía referencia a los *niños y niñas de la escuela* (*¿Cómo te encuentras con los niños y niñas de la escuela?*) y en la educación secundaria a los *compañeros y compañeras*. Por razones de simplicidad, en este informe se hará referencia a la formulación retenida por la educación secundaria. Ver los cuestionarios correspondientes en el anexo 3.

² En hipótesis, los niveles de satisfacción de esta escala están positivamente correlacionados con la percepción de ser aceptado, incluido en un grupo de compañeros y en sus actividades lúdicas, de ser objeto de ayuda, de orientación y de confidencias. Por el contrario, está negativamente correlacionado con las percepciones de conflicto y con las deslealtades. Lamentablemente, no conocemos estudios específicos en este campo realizados en Cataluña, de manera que tenemos que sostener esta hipótesis en investigaciones realizadas fuera de Cataluña, como las de Parker, J.G y Asher, S.R. (1993) "Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*, 29: p. 611 - 621.

³ Lengua amazic: lengua camitosemítica (afroasiática) hablada en el norte de África, tradicionalmente denominada *beréber*. <http://www.termcat.cat>

⁴ Salmivali, C, Huttunen, A., Lagerspetz, K. (1997), "Peer networks and bullying in schools". *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4): p. 305-312.

⁵ En este ámbito existe una considerable bibliografía que no podrá ser tratada en el presente informe porque nos alejaría del objeto central de la *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña*. No obstante, sugerimos que los futuros estudios sobre los maltratos en la escuela dediquen más atención a esta dimensión del problema. Una revisión de los procedimientos de medida de estas variables la podemos encontrar en Ladd, G. W., (2005) *Children Peer Relations and Social Competence: En Century of Progress*. Yale: Yale University Press. Y una confirmación reciente de las consecuencias de la marginación de los niños y niñas pequeños sobre su rendimiento escolar y sobre la probabilidad de ser objeto de maltrato en el futuro en Buhs, S.E. y Herald, L.S., y Ladd, G. H., (2006) "Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No 1: p. 1-13. Disponible en Internet.

⁶ Algunos estudios que señalan esta tendencia son dos de Javier Elzo, (2005). *La educación del futuro y los valores*. Debates de Educación. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, y (2004). "El papel de la escuela como agente de socialización". *Contextos educativos y acción tutorial*. Actos del Curso de Verano 2003, Fundación Universidad de Verano Castilla y León, Segovia. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y también ver los estudios realizados por diversos autores como: Elzo, J. (Dir.), Laespada, M.T., Pallarès, J. (2003). *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes*. Madrid: Agencia Antidroga, Consejería de Sanidad, Comunidad de Madrid. González Blasco, P. (Dir.), Gonzáles-Anleo, J., Elzo, J., González-Anleo Sánchez, J.M., López Ruiz, J.A., Valls Iparraguirre, M. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Editorial S.M. Fundación Santa María. Y finalmente Megías, E. (Dir.), Comas, D., Elzo, J., Navarro, J., Vega, A. (1999). *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción

⁷ Algunos estudios relativamente recientes y prometedores se concentran en la relación entre los estilos de gestión docente o la organización escolar y los maltratos (*bullying*). No tenemos constancia que se hayan llevado a cabo investigaciones empíricas con este enfoque a Cataluña ni al conjunto del Estado. Con respecto a la experiencia internacional, ver Roland, E. (1998). *School Influences on Bullying*. Durham: University of Durham, y también Roland, E., Galloway, D. (2002). "Classroom influences on bullying" en *Educational Research*, Vol. 44, Winter 2002: p. 299-312.

⁸ En el ámbito de los estudios de victimización este fenómeno ha estado reiteradamente comprobado en diversos estudios empíricos, como la *Encuesta de seguridad pública de Cataluña* (http://www.gencat.net/interior/docs/int_esp04.htm).

¿Hay alumnos maltratados en tu clase?

Percepciones subjetivas sobre la existencia de maltratos

Puntos destacados

Percepciones subjetivas sobre la existencia de maltratos

Uno de cada tres alumnos conoce en su clase algún chico o chica maltratado

Un 37,3% del alumnado afirma conocer compañeros o compañeras de su grupo clase con los que otros compañeros de escuela se meten a menudo para molestarlos (el 49,3% en primaria y el 29,5% en secundaria). La comparación con los datos de la encuesta que se llevó a cabo el curso 2000-2001 permite afirmar que la percepción en secundaria se ha incrementado cinco puntos a lo largo de estos años, del 24,3% al 29,5%. No obstante, un análisis más detallado demuestra que este dato no refleja un incremento de los casos de alumnos maltratados, sino de la conciencia del problema.

Las percepciones en la escuela pública y en la privada presentan evoluciones diferenciadas

El porcentaje del alumnado que opina que en su clase hay alguien con el que los otros compañeros de escuela se meten a menudo para molestarlo es del 35,9% en la escuela pública y llega al 39,5% en la privada, es decir, está cuatro puntos por encima. Esta percepción más elevada puede indicar una mayor sensibilidad al problema que, como veremos más adelante, no se tiene que traducir necesariamente en un mayor número de experiencias de victimización.

Las relaciones críticas con los compañeros incrementan la percepción de maltratos

El alumnado que no se encuentra bien con los otros chicos y chicas de la escuela (puntuaciones de 0 a 4) constituye el 3,6% del total, pero, entre éstos, casi dos de cada tres percibe casos de maltratos en su grupo. Evidentemente, se trata de una subpoblación muy reducida, pero la desproporción es notable y es sistemática: la percepción de los maltratos disminuye proporcionalmente a medida que se puntúa mejor la relación con el resto de alumnos.

Un 16% del alumnado siente bastante o mucho miedo de ser maltratado en la escuela

Los sentimientos de miedo varían con la edad (tienden a la baja), pero también llama la atención la diferencia entre chicos y chicas, así como la oscilación del miedo asociado al final de la educación primaria y al inicio de la secundaria, sobre todo en el caso de las chicas. Son las chicas y el alumnado de menor edad relativa los que tienen más miedo, simplemente porque se sienten más débiles. Perciben con realismo que las víctimas son seleccionadas entre los que tienen dificultades para defenderse, y la primera dificultad, pero no la única, es generalmente la fuerza física.

Hay una correlación positiva entre el tamaño de los centros y la sensación de miedo

La sensación de miedo es más intensa en la escuela privada (un 18,9% del alumnado afirma que tiene bastante o mucho miedo de ser maltratado) que en la pública (un 14,3%), aunque el número de casos de maltratos conocidos es similar en los dos sectores y la percepción de la disciplina existente en el centro es superior en la escuela privada. Una posible variable explicativa podría tener relación con el tamaño de los centros y en el hecho de que los centros privados integran la primaria y la secundaria en una sola estructura: la existencia de muchos alumnos en unas instalaciones próximas o relacionadas parece incrementar la sensación de miedo de los más pequeños.

Las relaciones críticas con los compañeros incrementan la sensación de miedo

Hay una asociación significativa y conceptualmente directa entre la valoración de la relación con los compañeros y las compañeras de la escuela y la sensación de miedo. La asociación es particularmente nítida entre los que puntúan las relaciones con el resto del alumnado por debajo de los 5 puntos. En este grupo, los que afirman sentir *mucho o bastante miedo* son casi el doble que en el conjunto de la población. Concretamente, un 30,7% contra un 16% por término medio.

¿Hay alumnos maltratados en tu clase?

Percepciones subjetivas sobre la existencia de maltratos

Precisión terminológica y conceptual

Las acciones negativas continuadas contra un alumno pueden afectarlo con una intensidad equivalente o superior a la de multitud de ilícitos tipificados. Consideradas de manera aislada estas acciones parecen triviales (burlas, empujones, algún destrozo, algún hurto ...), pero el conjunto de los hechos finalmente experimentados por un chico o una chica sometidos a acciones negativas continuadas puede tener efectos sustanciales, incluso graves. Lo que resulta decisivo en estos casos es la frecuencia de las acciones, el tiempo durante el cual la víctima está sometida y la desigualdad de la relación, es decir, la imposibilidad de defenderse con eficacia de los agresores. No importan tanto los hechos aislados como el establecimiento de una relación abusiva que puede tener consecuencias muy severas para las víctimas.

A pesar de la importancia de este fenómeno, no contamos con un término generalmente aceptado para designarlo. Hay términos próximos, pero inapropiados, poco utilizados o simplemente discutibles. Así, por ejemplo, los autores de acciones negativas estarían cerca de los *matones* y las víctimas recordarían en los *chivos espiatorios*. Pero estos términos no se ajustan a nuestro objeto y pueden tener connotaciones inapropiadas. El lenguaje coloquial, por su parte, describe estas situaciones de manera expresiva, como *meterse con alguien* o *putearlo*. Y no es inusual que la expresión vaya acompañada de referencias a la intensidad o al tiempo: *meterse sin cesar*, *putear todo el curso*. Pero la fuerza expresiva del lenguaje coloquial no se adecua siempre a las necesidades de la nomenclatura estadística.

Por otra parte, la literatura profesional en catalán o castellano tampoco cuenta con una terminología consolidada y es, a veces, conceptualmente imprecisa. Se habla de manera casi indistinta de *abuso*, de *intimidación*, de *acoso* o, incluso, se reproduce la concepción normativa de los hechos. A pesar de las dimensiones que ha adquirido el debate público y a pesar de las iniciativas que se han llevado a cabo últimamente en este ámbito, no podemos dar por descontado que los *maltratos* constituyen un concepto generalmente conocido y definido de forma similar para todo el mundo, especialmente para todo el alumnado.

En cualquier caso, no disponemos de términos comparables a la voz inglesa *bullying* o a las expresiones basadas en la raíz *mob* (*mobbing*, etc.) que se han extendido especialmente en el norte de Europa. La palabra *bullying* es de uso corriente a los países anglosajones y está generalmente aceptada para describir las acciones negativas contra personas en situación de debilidad, especialmente en la escuela⁹. Y el término *mobbing*, con independencia de su significación inicial como agresión grupal contra individuos aislados, también se ha hecho de uso general en los países nórdicos para designar las acciones negativas entre iguales en la escuela¹⁰.

No obstante, es frecuente que las encuestas escolares en estos países vayan precedidas de una definición más precisa del concepto para determinar, en la medida del posible, que todas

las respuestas se refieren a los mismos hechos. En estos cuestionarios, diseñados a menudo a partir de los trabajos de Dan Olweus, es frecuente que alguna pregunta introductoria se refiera al concepto genérico de *bullying* o *mobbing*: es decir, se empieza preguntando genéricamente a los entrevistados si ellos han sido objeto de este comportamiento (o si ellos lo han llevado a cabo), y se pregunta después sobre una serie de acciones negativas concretas y su frecuencia¹¹.

Sin profundizar ahora en las ventajas y los inconvenientes de los diversos enfoques existentes en este ámbito de investigación¹², podemos constatar simplemente que no hay ninguna expresión similar en catalán y no se cuenta con una definición del concepto generalmente conocida y aceptada. En el cuestionario de la ECESC se ha optado, pues, por una expresión genérica: *maltratos*, y se ha decidido introducirla con una breve explicación al utilizarla por primera vez¹³:

Dicen que hay chicos o chicas MALTRATADOS en las escuelas, chicos o chicas con los cuales otros compañeros de escuela se meten A MENUDO para MOLESTARLOS, por ejemplo, se burlan de ellos, los dejan de lado, los roban, los pegan o los amenazan a menudo.

En esta formulación la referencia al desequilibrio de poder entre los agresores y las víctimas es *implícita*, es decir, se sobreentiende a partir de la frecuencia con la que se producen las acciones negativas. Concretamente, la voz *a menudo* se utiliza dos veces y la primera resaltada en mayúsculas para connotar la *facilidad*, la *impunidad* y, en definitiva, las dificultades para defenderse de la víctima.

Se decidió no mencionar explícitamente el desequilibrio de poder, sobre todo, para facilitar la comparabilidad con los datos de la encuesta realizada el curso 2000-2001, dónde se había optado precisamente por poner el énfasis en la *frecuencia* de las acciones negativas, considerando que es de comprensión inmediata y técnicamente implica la otra: las acciones negativas no se pueden producir a menudo si las relaciones de poder entre agresores y víctimas son equilibradas. Adicionalmente, las dificultades para defenderse (en el límite, la imposibilidad de hacerlo) no son siempre obvias para los implicados, ni son emocionalmente neutras. No lo son ni para las mismas víctimas, que, a veces, experimentan sentimientos de culpa por no haberse defendido con eficacia.

Por el resto, a partir de esta definición se escalonaron las preguntas intentando una aproximación al concepto a partir de cinco ámbitos temáticos que corresponden a cinco realidades diferentes y empíricamente controlables, por lo tanto, mesurables:

- la percepción de casos de maltrato en el entorno inmediato del alumno (la clase, la escuela)
- la sensación de miedo en la escuela experimentados por el alumno
- las acciones negativas experimentadas personalmente como víctima
- la clasificación subjetiva de estas acciones negativas como maltratos o no
- la valoración de la importancia conjunta de las acciones negativas experimentadas

Se ha optado, pues, por una aproximación más atenta a la comprensión del alumnado que a los requerimientos de una definición formal. Es decir, se ha optado por introducir el concepto con una definición *intuitiva*, orientando la secuencia de preguntas de manera que permitan avanzar progresivamente hacia el núcleo duro de la problemática.

Esta secuencia se abre inmediatamente después de responder como se encuentran con sus compañeros y compañeras de escuela, haciendo una pregunta sobre los casos de maltrato que han observado en su clase (en secundaria se pregunta también por el conjunto de la escuela) y acercándose a sus vivencias personales a través de una nueva pregunta sobre la posible sensación de miedo que hayan experimentado en la escuela. A continuación ya se empiezan a registrar las acciones negativas concretas que han sufrido personalmente (burlas, insultos, robos, golpes, amenazas...).

A efectos de análisis, se consideran *continuadas* las acciones negativas que han pasado una vez a la semana o más, pero en el cuestionario el mismo alumno tiene ocasión de confirmar si, en resumidas cuentas, se han metido a menudo con él para molestarlo. Finalmente, se mide la gravedad subjetiva de los hechos de acuerdo con las valoraciones de la misma víctima. Para hacerlo, se pide que puntúen la importancia conjunta de las acciones negativas experimentadas en una escala de 0 (no tienen ninguna importancia) a 10 (tienen muchísima importancia) y se propone centrar el análisis en los hechos que han sido considerados de una importancia de 5 a 10 puntos, sobre todo en los que han recibido valoraciones de 7 a 10 puntos.

Entendemos que el indicador sintético de los maltratos entre iguales existentes en la escuela catalana se tiene que basar sobre todo en las afirmaciones de las mismas víctimas, pero a efectos de análisis tienen también una relevancia especial las acciones negativas frecuentes, sobre todo si han sido valoradas de 7 a 10 puntos en una escala de 0 a 10. En definitiva, se trata de centrar la atención en las acciones que los mismos alumnos han calificado de *maltratos* o han valorado como *importantes*.

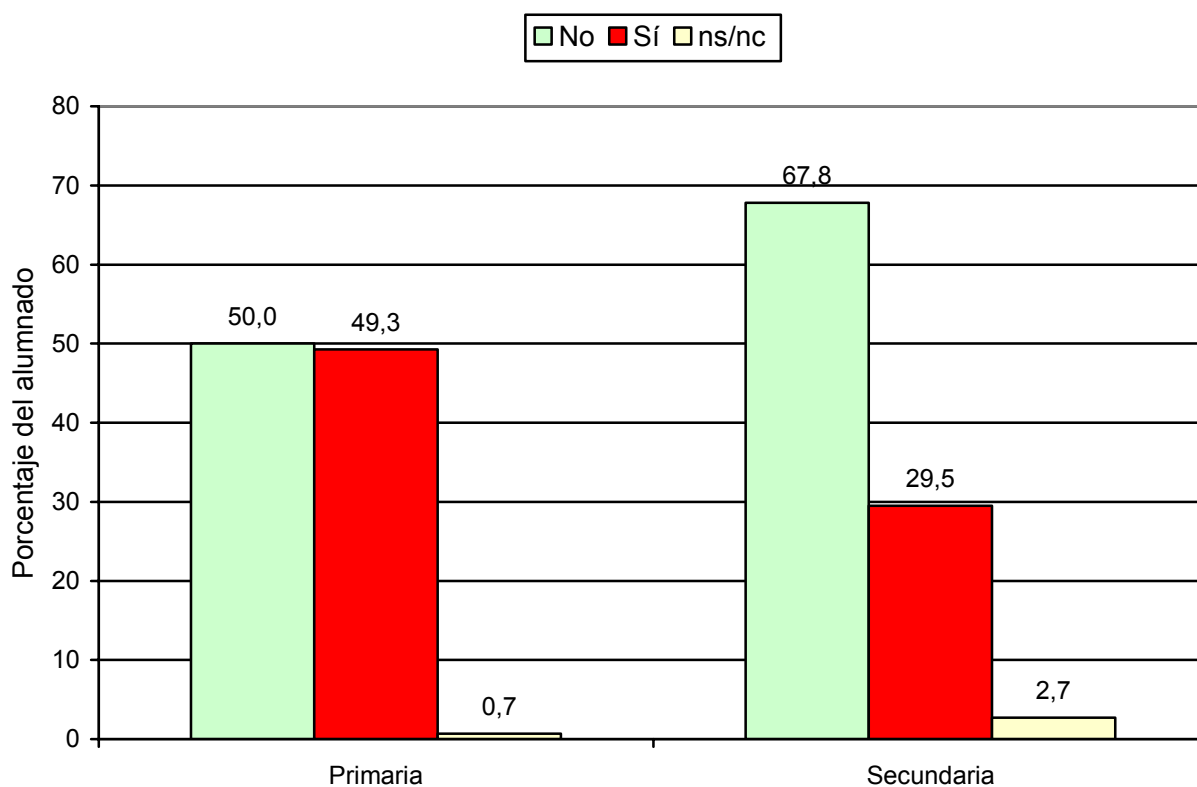
Y para llegar a este punto, podemos seguir la secuencia propuesta, empezando por describir la percepción que tiene el alumnado sobre la existencia de maltratos en su grupo clase.

La percepción de maltratos en el propio grupo clase

Tal como se ha indicado, la ECESC plantea la problemática de los maltratos entre iguales de forma secuencial, empezando por abordar la *percepción* del problema entre el alumnado con una pregunta comparable en primaria y en secundaria: *¿En general, tú crees que hay compañeros o compañeras maltratados en TU CLASE? (niños o niñas en la versión de primaria)*. Y las respuestas han sido inequívocas: casi la mitad del alumnado de primaria cree que, efectivamente, hay niños o niñas maltratados en su grupo y casi el 30% opina lo mismo en la educación secundaria. La notoriedad del problema es, pues, considerable y congruente con la valoración de las relaciones entre compañeros: recordemos que en primaria era más baja que en secundaria. Y, en este contexto, no es muy arriesgado suponer que, en parte, se encuentran peor porque perciben más acciones negativas. Tendremos ocasión de volver sobre el tema.

Gráfico 21. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo

Distribución de las respuestas en la educación primaria y secundaria
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre.



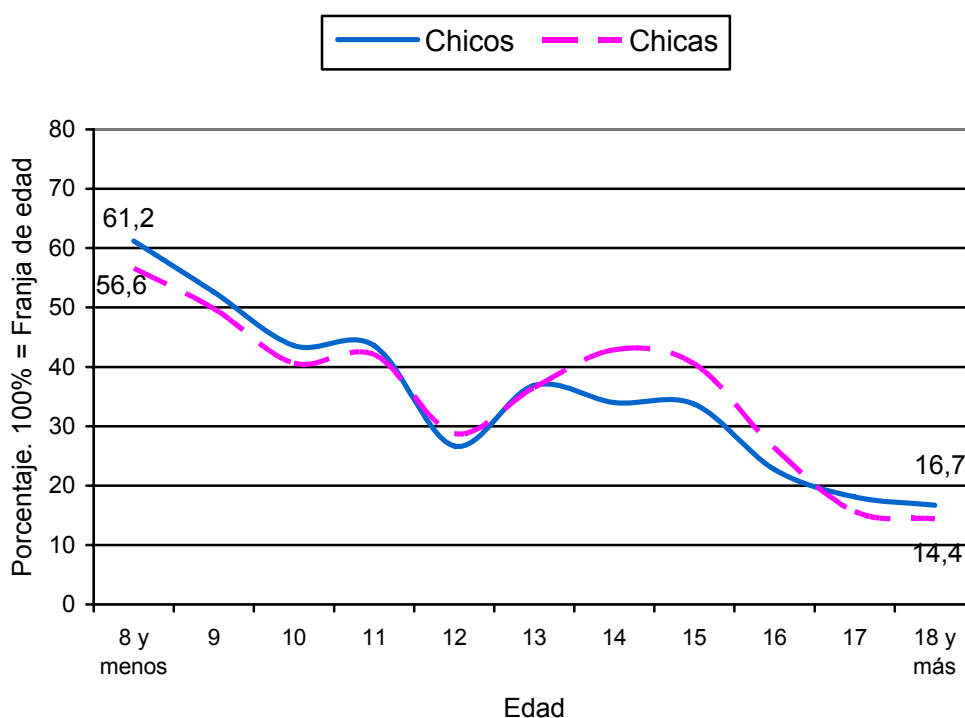
Destacamos ahora que esta pregunta se hace inmediatamente después de exponer la definición de *maltratos* que utiliza la encuesta, y que en la educación primaria la definición se presenta verbalmente en cada grupo antes de que el alumnado responda a la pregunta, lo cual en principio incrementa la comprensión de los niños y de las niñas que responden a la pregunta, permitiendo aclarar dudas, introducir matices o adecuarse a las competencias lingüísticas del alumnado.

En estas condiciones no es excesivo afirmar, con palabras del mismo cuestionario, que casi la mitad de los chicos y de las chicas escolarizados en la educación primaria consideran que en su clase hay niños o niñas con los que otros compañeros de la escuela se meten a menudo para molestarlos; por ejemplo, se burlan de ellos, los dejan de lado, los roban, los pegan o los amenazan *a menudo*. Las cifras obtenidas dan una idea del carácter generalizado de este tipo de microvictimización y permiten comprobar que esta percepción disminuye con la edad. Hacia los 8 años, la mayoría de los niños y de las niñas creen que hay alguien maltratado en su grupo; hacia los 18 años, sólo un 16,7% de los chicos y un 14,4% de las chicas lo piensan.

Gráfico 22. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo por edad

Distribución de las respuestas por edades

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



La percepción del problema entre las chicas está dos o tres puntos por debajo de la percepción entre los chicos hasta la adolescencia, produciéndose el cambio aproximadamente entre los 14 y 16 años de edad, una etapa en la cual las chicas se hacen más conscientes de la existencia de acciones negativas continuadas quizás a causa del proceso de maduración personal y del incremento de la microvictimización específica de género.

Complementariamente, se pedía al alumnado que precisara el número de casos de estas características que se producían en su clase. Y los que respondieron afirmativamente, es decir, los que informaban de la existencia de algún chico o chica maltratados en su clase indicaban mayoritariamente que sólo se producía un caso (43,2% de las respuestas afirmativas; 14,6% del total) o dos casos (27,1% de las respuestas afirmativas; 9,1% del total).

Se trata, pues, de un fenómeno percibido por segmentos muy amplios del alumnado. Uno de cada tres alumnos afirma conocer algún caso en su clase. Y una cifra de esta magnitud tendría

que ser suficiente para resolver las dudas que puedan subsistir sobre la existencia del fenómeno. Los maltratos entre iguales en la escuela se tienen que definir y se tienen que caracterizar con más precisión, pero su existencia es difícilmente cuestionable. Obviamente, eso no supone que los casos observados sean graves, ni que los casos graves sean frecuentes, más bien al contrario. Tendremos ocasión de profundizar en este punto, pero ya ahora tenemos que señalar que el fenómeno está extendido por el conjunto del sistema, tanto en la educación primaria como en la secundaria, y que todos los centros de enseñanza tendrían que mantenerse alerta, sin excepciones y sin reducir el concepto de maltrato a los supuestos más trágicos o a los estereotipos mediáticos.

La existencia de un 60,8% del alumnado que no ha observado ningún caso en su entorno inmediato (1,9% no responde) no autoriza las interpretaciones laxas. Esta mayoría parece que se constituye por agregación de experiencias diferentes que incluyen, naturalmente, grupos en los cuales no se producen casos de maltrato, pero también situaciones de desconocimiento por falta de atención, de inconsciencia o, incluso, de falta de empatía por los que sufren el problema.

Pero en este punto parece que se esté produciendo algún cambio. Como se ha señalado anteriormente, durante el curso 2005-2006 el 29,5% del alumnado de secundaria afirma haber observado algún caso de maltrato en su grupo, y durante el curso 2000-2001 la cifra equivalente fue del 24,3%. Es decir, en cuatro años se ha producido un incremento de más de cinco puntos en la percepción del problema y, paradójicamente, este dato constituye un signo esperanzador porque en este caso refleja un incremento de la conciencia y no un aumento de los casos. Como observemos más adelante, la prevalencia comparable, es decir, el porcentaje de chicos y de chicas que se pueden considerar maltratados en la educación secundaria no se ha incrementado significativamente desde el curso 2000-2001. Y podemos indicar que la media de casos de maltrato identificados en el grupo clase también es similar a lo que se registró hace cuatro años, situándose ligeramente por encima de los dos casos por grupo si nos basamos sólo en las respuestas del alumnado que identifica algún compañero o compañera maltratado. Aunque, lógicamente, si fundamentamos el cálculo en el conjunto del alumnado (no conocen ningún caso = 0) la media disminuye enérgicamente, situándose en torno a los 0,75 casos por grupo.

Los grupos clase en los cuales no se informaba de ningún alumno objeto de acciones negativas continuadas era, en cifras redondas, del 7% (40 grupos de un total de 555 en la muestra). En el resto, es decir, al 93% de los grupos, se registraban respuestas afirmativas y negativas y la cuantificación del número de casos entre los diferentes alumnos no era coincidente. Es obvio que en este punto se tiene que profundizar en la investigación y cruzar de manera individualizada los casos autoinformados por las víctimas o los victimizadores con los señalados por los compañeros y las compañeras o el profesorado. Esta importante investigación todavía no se ha llevado a cabo en Cataluña y los requerimientos de anonimato de la ECESC impedían abordarla en esta edición. No obstante, esta investigación es indispensable para validar un cuestionario de referencia, y aconsejamos que se lleve a cabo, en línea con la investigación internacional en este ámbito¹⁴, con una muestra reducida de alumnos y de profesores y los permisos necesarios de la administración

educativa, de los centros y de los progenitores para poder cruzar las diversas fuentes de información de manera individualizada.

Con los datos disponibles actualmente, nos tenemos que limitar a constatar que las percepciones varían entre los diversos alumnos de un mismo grupo, y eso supone que tienen experiencias diferentes o no valoran de la misma manera las experiencias compartidas. En cualquier caso, hay motivos para pensar que la percepción del problema de los maltratos se produce sobre todo entre los que están más afectados por las acciones negativas continuadas y se tiende a relativizar entre los que no lo están. Y esta misma hipótesis es aplicable a todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los adultos.

En relación al resto, ya hemos visto que la evolución por edades constituye una variable de segmentación de primera importancia, y aquí nos limitaremos a añadir que la curva que tiene en cuenta los que no han observado ningún caso de maltratos en su grupo (casos observados = 0) es nuevamente decreciente desde un máximo de 1,24 chicos o chicas con los que otros compañeros se meten a menudo para molestarlos *al principio del* ciclo medio de educación primaria, hasta un mínimo de 0,29 por grupo al final de la secundaria postobligatoria¹⁵.

Pero aquí tenemos que señalar, sobre todo, que la distribución por centros y por grupos tampoco es homogénea. Esta interesante cuestión se tendrá que presentar a modo de hipótesis, ya que la ECESC es especialmente rigurosa en cuestiones de anonimato y está diseñada de manera que no se puedan inferir resultados a nivel de centro. Es decir, no sólo se preserva el anonimato de los chicos y de las chicas que contestan el cuestionario sino que, adicionalmente, se diseña la muestra limitando el número de grupos entrevistados en cada centro con el objetivo que resulte técnicamente imposible generalizar para una escuela en concreto y, por lo tanto, poder comparar la situación entre dos o más centros. Se ha optado por este diseño porque resulta especialmente garantista pero, en este caso, nos obliga a hablar con cautela de un asunto importante.

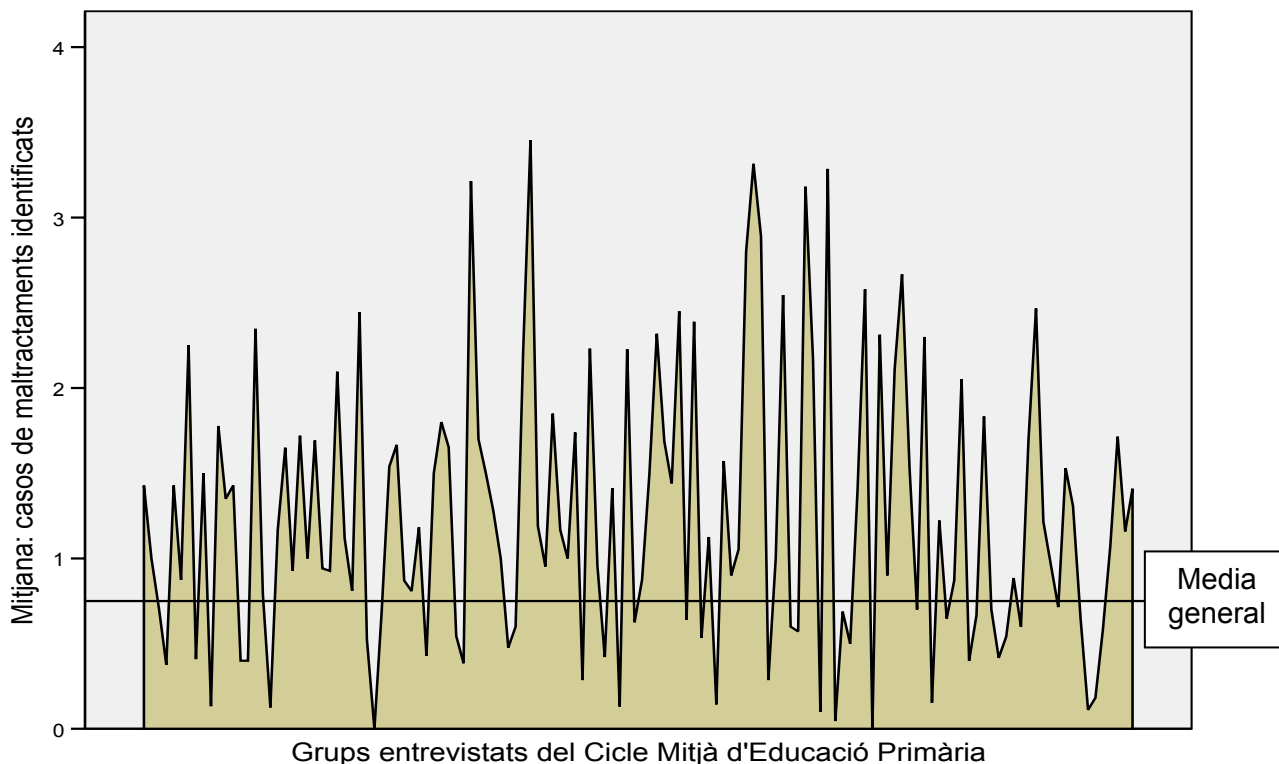
Los datos disponibles registran percepciones bastante desiguales entre los diferentes centros de enseñanza y, por lo tanto, no se puede descartar un *efecto centro*. Es decir, centros aproximadamente comparables parecen registrar percepciones bastante desiguales en materia de maltratos y, más allá de las diferencias aleatorias o de las situaciones idiosincráticas, la posible existencia de diferencias atribuibles a las prácticas organizativas, pedagógicas, convivenciales o de resolución de conflictos de la escuela comporta una esperanza, ya que sugiere que las actuaciones de los centros pueden marcar una diferencia en materia de maltratos.

En cualquier caso, es evidente que la dispersión de los resultados por grupos es considerable, y disminuye pero no desaparece con la edad. Resultaría dificultoso reproducir aquí los resultados de los 555 grupos pero, para ilustrarlo, nos podemos concentrar en los 134 grupos del ciclo medio de educación primaria que, como podemos recordar, registran las cifras más elevadas en los ámbitos clave: el 55,7% creen que hay algún alumno maltratado en su grupo, la media de casos de maltratos identificados llegaría a 1,24 (sin contar también los que no identifican ningún

caso, valor = 0), la desviación típica sería 1,453 y el número de chicos y de chicas entrevistados 1.950. De una manera impresionista podemos reproducir las medias de los casos de maltratos registradas en todos los grupos del ciclo medio de educación primaria con un gráfico de áreas.

Gráfico 23. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo clase

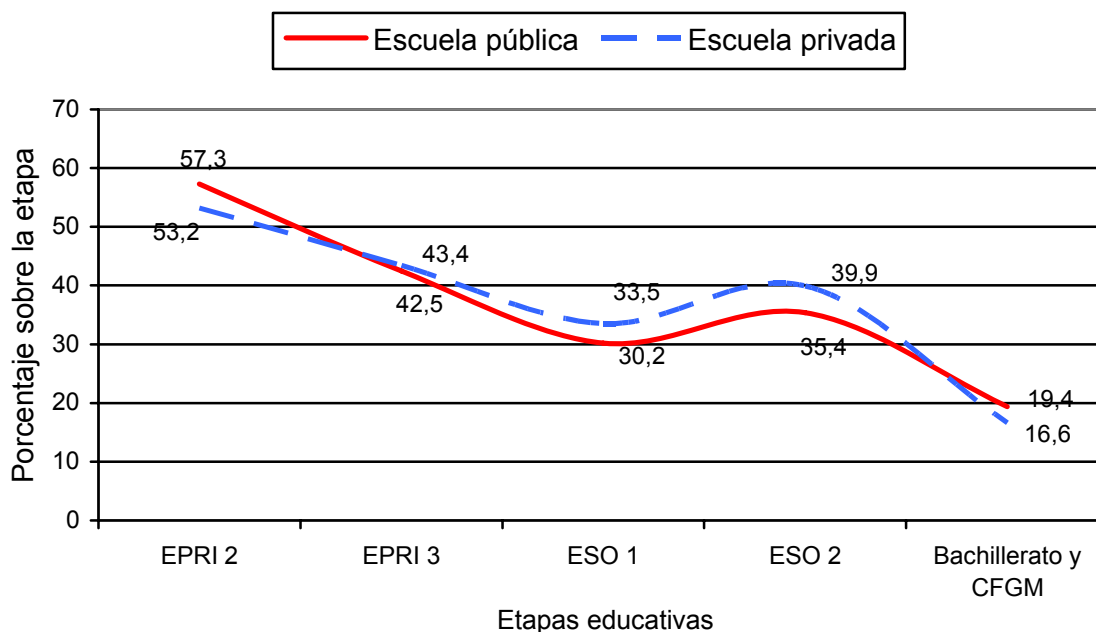
Distribución de las medias de 134 grupos clase del ciclo medio de educación primaria
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



Con los datos disponibles, no podemos descartar, pues, la existencia de un *efecto centro* que explicaría una parte de la variabilidad registrada, sobre todo teniendo en cuenta que las otras correlaciones consideradas en la ECESC son insuficientes para justificar estas diferencias.

No obstante, hay otras correlaciones significativas. Para empezar las percepciones en la escuela pública y en la privada son diferentes y registran una evolución desigual a lo largo de las diversas etapas formativas. En la escuela pública, el 35,9% del alumnado opina que en su clase hay alguien con el que los otros compañeros de escuela se meten a menudo para molestarlo, y la cifra equivalente en la escuela privada es significativamente superior, llega al 39,5%, es decir, está cuatro puntos por encima. Pero aquí se está hablando de percepciones y no de experiencias de victimización, y una percepción más elevada también puede ser un indicador de sensibilidad al problema. Volveremos sobre esta cuestión cuando estudiamos el número de chicos y de chicas efectivamente maltratados en las escuelas, pero ya podemos avanzar que, en términos generales, el alumnado de la escuela privada no está más afectado por los maltratos que el alumnado de la pública, pero su percepción del problema sí que es más intensa y la interpretación de este hecho no es obvia a partir de los datos disponibles.

Gráfico 24. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo por titularidad y etapa
 Distribución de la percepción en el propio grupo en las escuelas públicas y privadas, por etapas educativas ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



Por el resto, reencontramos un esquema similar a lo que ya hemos señalado al analizar la valoración en una escala de 0 a 10 de las relaciones con los compañeros y las compañeras. Volvemos a comprobar que la lengua de preferencia del alumnado diferencia de forma notable entre las subpoblaciones que hablan preferentemente las lenguas oficiales y la minoría que no lo hace (el 3,6% del total). Casi el 42,9% de los que se expresan preferentemente en alguna lengua no oficial perciben casos de maltrato en su grupo, contra una media de 37,3% para el conjunto del alumnado.

Por el contrario, las variables dicotómicas referidas al lugar de origen (Cataluña, Estado español, OCDE, etc.), señalan que la percepción del problema tiende a ser más elevada entre los nacidos en Cataluña o en el Estado español, aunque algunas submuestras son demasiado escasas para pronunciarse tajantemente. Las excepciones aparentes, como la de los chicos y las chicas nacidos en África, se producen por el peso de los que todavía hablan preferentemente sus lenguas de origen. Para ilustrar este punto, podríamos señalar que el 42% de los chicos y las chicas provenientes de África (86 casos de un total de 205) consideran que hay alumnos maltratados en su clase, una cifra claramente por encima de la media. Pero si contabilizamos los que han optado por modificar sus preferencias lingüísticas, la cifra se reduce al 18,1%, es decir, una de las más bajas de todos los subgrupos estudiados.

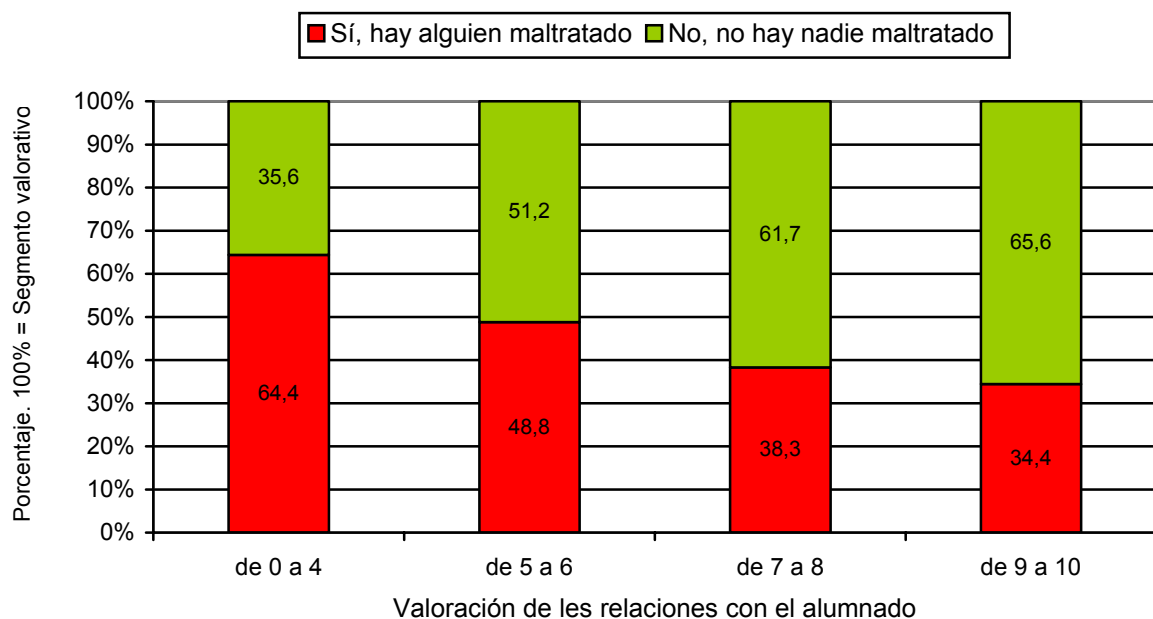
Finalmente, se debe que indicar que la percepción de maltratos por parte de los chicos y las chicas escolarizados no muestra correlaciones sistemáticas con el tamaño del centro, el porcentaje de alumnos inmigrantes matriculados en el centro o las becas de comedor concedidas. Parecería que estos asuntos, obviamente importantes, no tuvieran una relación directa con la percepción de las acciones negativas continuadas por parte del alumnado.

Y, con respecto a la tipología de escuelas, las únicas que muestran un diferencial significativo y favorable son las escuelas de primaria rural donde la percepción del problema está unos diez puntos porcentuales por debajo de la percepción media del problema en la educación primaria (media en primaria: 49,3%; media en primaria rural: 39,2%). Un dato obviamente significativo que, no obstante, no nos autoriza a generalizar y hablar de las ventajas de los centros pequeños. Más allá del caso específico de las escuelas rurales, las percepciones más bajas se producen en los centros mayores grandes, es decir, a los centros que cuentan con más de 1.000 alumnos matriculados (41,0%) que, por otra parte, son a menudo privados.

Para acabar este apartado, podemos relacionar brevemente la valoración de los compañeros con la percepción de los maltratos. El alumnado que no se encuentra bien con los otros chicos y chicas de la escuela (puntuaciones de 0 a 4) constituye el 3,6%, pero casi dos de cada tres perciben casos de maltratos en su grupo. Evidentemente, se trata de una subpoblación muy reducida, pero la desproporción es notable y es sistemática: la percepción de los maltratos disminuye proporcionalmente a medida que se puntúa mejor la relación con el resto de alumnos. Para visualizar esta tendencia, se ha elaborado un gráfico que relaciona la valoración de los compañeros en la escala de 0 (me encuentro muy mal) a 10 (me encuentro muy bien), segmentada en cuatro grupos, diferenciando para cada segmento el porcentaje de los que piensan que en su clase no hay chicos o chicas maltratados y los piensan que sí que hay. El gráfico es bastante ilustrativo, pero en su lectura no tenemos que olvidar que las valoraciones de 7 a 10 puntos concentran el 86,5% de la muestra, que la franja de 5 a 6 tiene el 10,1% y, como ya se ha indicado, la franja más problemática, es decir, la franja que incluye los que valoran sus relaciones con el alumnado de 0 a 4 puntos concentra sólo el 3,6% de la muestra. Finalmente, con el objetivo de presentar un gráfico más comprensible, hemos prescindido de la no respuesta acumulada (351 casos de 10.414: 3,4%).

Gráfico 25. Percepción de maltratos y relaciones personales con el resto del alumnado

Distribución de la percepción en función de como se valoran las relaciones con el resto del alumnado
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En definitiva, al hablar de alumnos que no se encuentran bien con sus compañeros o que no tienen amigos en la escuela, estamos hablando de un fenómeno que constituye, como mínimo, el síntoma de una problemática subyacente o, incluso, el marcador de un tipo de *victimización relacional* que se tendrá que estudiar más detenidamente en el futuro, con un enfoque explícitamente psicosocial. Hay motivos para pensar que las dificultades para relacionarse con los compañeros o las compañeras y, muy especialmente, la soledad presentan un nivel de correlación con los maltratos sobre el que quizás no se ha insistido lo suficiente¹⁶. Y, en todo caso, su asociación con la percepción de los maltratos en el propio grupo es evidente.

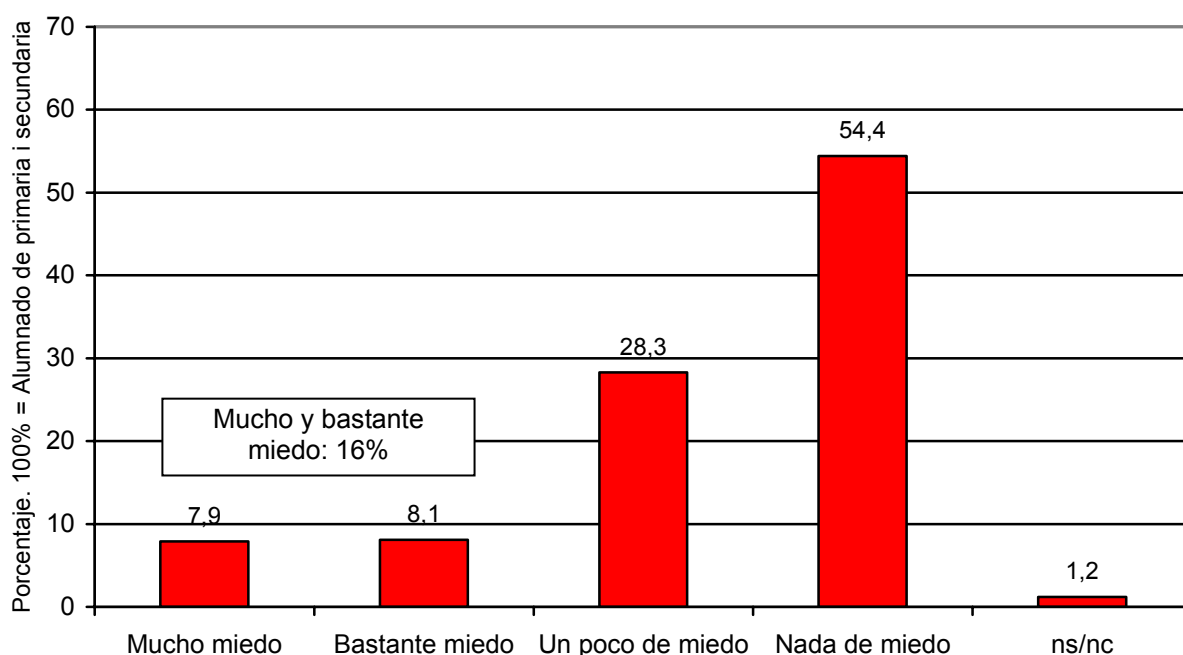
El miedo a la escuela

A veces todavía cuesta admitir que alguien pueda sentir miedo a la escuela, pero la ECESC consideró conveniente preguntarlo directamente a los chicos y las chicas escolarizados y los resultados han sido instructivos. En este caso, la pregunta ya no se refería genéricamente al entorno, a los otros, sino a la misma persona entrevistada: *¿Y A TI te da miedo que otros chicos o chicas de la escuela te maltraten durante ESTE CURSO?* (niños o niñas en la versión de primaria). Los resultados indicaban que un 16% del alumnado siente bastante o mucho miedo de ser maltratado.

Gráfico 26. Sensación de miedo en la escuela

Datos globales

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



La cifra es notable, incluso, si diferenciamos entre la educación primaria y la secundaria en un ejercicio previo a la desagregación detallada por edades.

Tabla 26. Sensación de miedo en la escuela según nivel educativo

Segmentación para la educación primaria y la secundaria

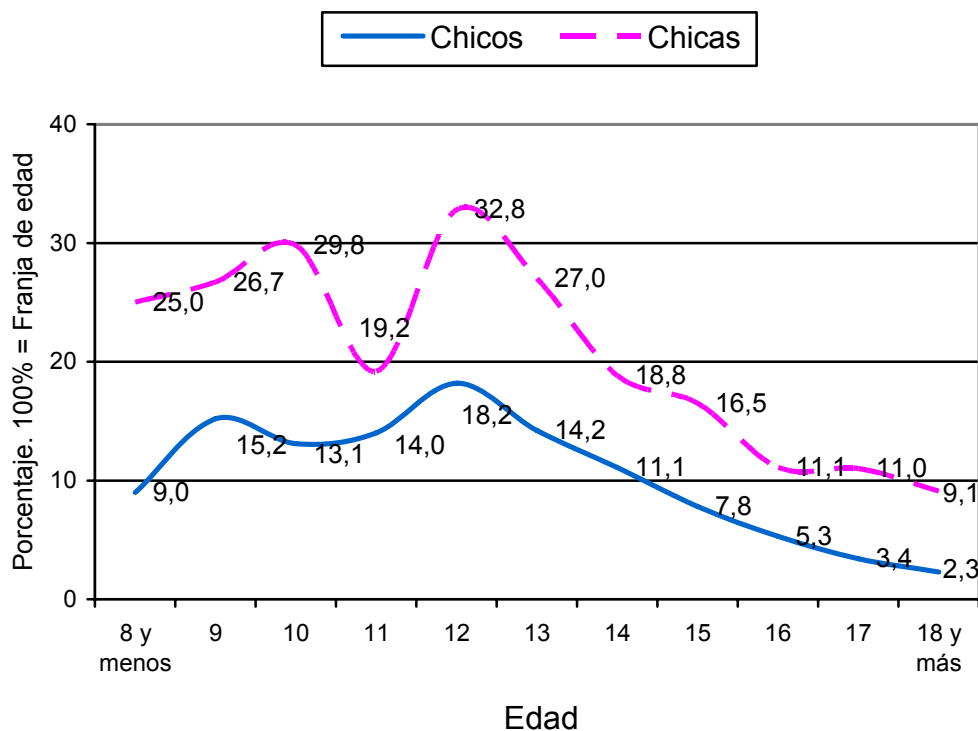
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

Enseñanza	Mucho miedo	Bastante miedo	Un poco de miedo	Nada de miedo	ns/nc
Educación primaria	10,3%	8,2%	31,8%	49,0%	0,7%
Educación secundaria	6,4%	8,0%	26,0%	57,9%	1,6%

Es evidente que la sensación de miedo varía con la edad y la curva que se presenta a continuación permite visualizarlo, pero también llama la atención la diferencia entre chicos y

chicas, así como la oscilación del miedo asociado al final de la educación primaria y al inicio de la secundaria, sobre todo en el caso de las chicas. Después, el bajón de la sensación de miedo será continuo, aunque entre las chicas se mantiene una minoría notable, ligeramente superior al 9%, que expresa sensación de miedo en la escuela más allá de los 17 años (2,3% en el caso de los chicos).

Gráfico 27. Alumnado que siente *bastante y mucho miedo* en la escuela por género y edad ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



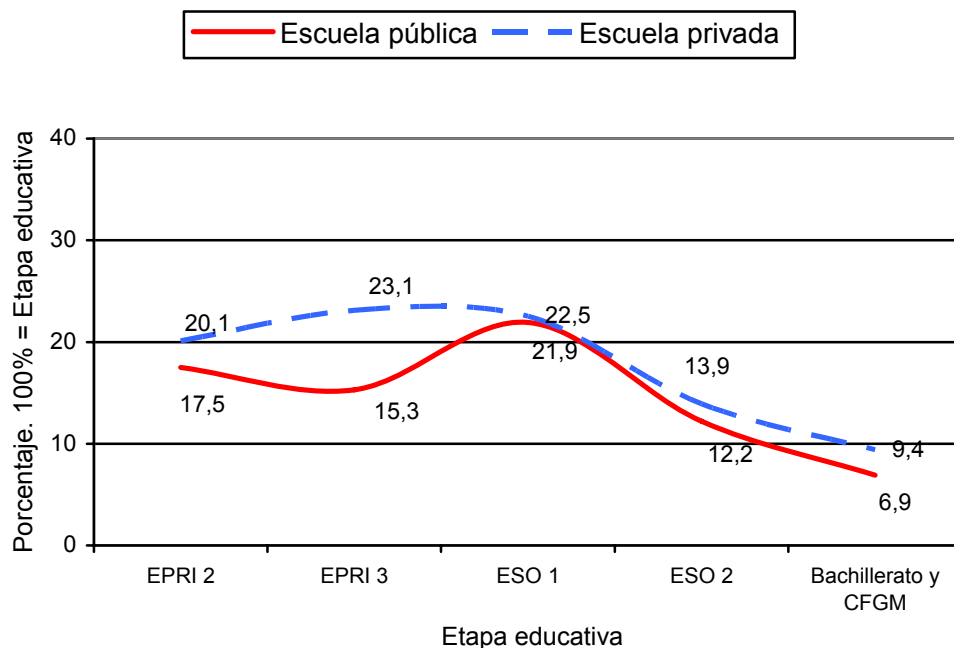
Estas cifras nos interpelan por su contundencia y se tienen que tener en cuenta desde diversos puntos de vista. En primer lugar, hay que insistir en los problemas de transición entre la educación primaria y la secundaria. Ya antes, al comentar cómo se encuentra el alumnado con sus profesores y profesoras se señalaba que se produce un incremento del 64% en el segmento que valora el profesorado de 0 a 4 puntos durante el primer curso de la ESO, y este hecho invita a la reflexión. Ahora tenemos que añadir que incrementos del miedo superiores al 70% entre las chicas o del 30% entre los chicos, durante este mismo curso, también hacen pensar que la acogida en la ESO es mejorable.

Pero más allá de esta reflexión *organizativa*, los datos señalan en una dirección elemental y particularmente refractaria a los tratamientos rápidos o superficiales. Como podemos observar, el miedo está nítidamente correlacionado con la edad, casi diríamos que parece correlacionada con la fuerza física: son las chicas y el alumnado de menor edad relativa los que tienen más miedo, simplemente porque se sienten más débiles. Perciben con realismo que las víctimas son seleccionadas entre los que tienen dificultades para defenderse, y la primera dificultad es generalmente física, no es la única dificultad, pero sí la primera, la más elemental.

Y la protección que les ofrece la organización escolar no modifica esta vivencia básica: los que se encuentran en situación de debilidad son los que tienen más probabilidades de ser sometidos a injusticias y, en especial, a acciones negativas continuadas que demasiado a menudo han pasado desapercibidas o han estado trivializadas. Cuando finalmente se produce una intervención de la escuela sus efectos no siempre resultan reparadores para la víctima. En casos extremos pueden comportarle dificultades adicionales, sobre todo en casos mal diagnosticados, en los cuales pueden equiparar las acciones negativas sistemáticas que sufre la víctima con sus respuestas emocionales, generando situaciones de falsa ecuanimidad que contribuyen a vejar a la víctima, a intensificar su aislamiento y a erosionar su autoestima.

En un sentido diferente, también resultan ilustrativas las diferencias que se registran entre la escuela pública y la privada. Observamos, en primer lugar, la evolución del porcentaje de los que tienen *bastante o mucho miedo* a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Gráfico 28. Alumnado que siente *bastante y mucho miedo* en la escuela por tipo de centro y etapa educativa ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Como se puede observar, los sentimientos de miedo son más intensos en la escuela privada que en la pública. Un 18,9% del alumnado de la escuela privada afirma que tiene bastante o mucho miedo de ser maltratado y la cifra equivalente en la pública es del 14,3%. Esta diferencia llama la atención porque no se corresponde con el número de casos de maltrato conocidos, que es similar en los dos sectores, ni se corresponde con la percepción de la disciplina existente en el centro, que es superior a la escuela privada. Volveremos sobre el tema, pero hay que señalar que las variables explicativas tienen que ser otras y podrían tener relación con el tamaño de los centros.

Es evidente que gran parte de la diferencia se concentra en la educación primaria, y también es evidente que la crisis de la transición entre la primaria y la secundaria es mucho más suave en la enseñanza privada. Eso apunta, en hipótesis, a un efecto de la tipología del centro y de sus dimensiones sobre la transición a la ESO y sobre el miedo, dos asuntos diferentes que aquí aparecen asociados. Es decir, los centros privados que incluyen bajo una misma estructura la educación primaria y la secundaria parecen conseguir una transición más suave, pero la existencia de muchos alumnos en unas instalaciones próximas o relacionadas parece incrementar la sensación de miedo de los más pequeños. Es como si la simple proximidad de muchos chicos mayores generara miedo en los pequeños.

En este sentido, puede presentarse un cruce general entre la sensación de miedo y la totalidad de los centros segmentados por su tamaño, seguida más específicamente por los porcentajes medios que se registran en los centros que integran la primaria y la secundaria en una estructura única. No hay que añadir que estos últimos centros a menudo tienen un número relativamente elevado de alumnos (cerca de la mitad tienen más de 500).

Tabla 27. Sensación de miedo en la escuela según el tamaño del centro

Distribución por tamaño del centro

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Tamaño del centro	Mucho o bastante miedo	Un poco de miedo	Ningún miedo	ns/nc	Total
Hasta 120	10,8	31,0	57,8	0,5	100
De 120 a 240	15,8	27,4	56,2	0,6	100
De 241 a 360	13,4	27,5	57,7	1,4	100
De 361 a 480	18,2	29,5	50,8	1,5	100
De 481 a 600	14,9	27,6	56,2	1,3	100
De 601 a 1000	17,3	27,1	54,3	1,3	100
Más de 1000 alumnos	18,9	30,1	49,6	1,5	100
Total	16,0	28,3	54,4	1,2	100
Centros que integran la educación primaria y la secundaria en una única estructura					
Porcentajes del conjunto	19,5	29,9	49,7	1,0	100

Con los datos disponibles, la hipótesis más verosímil apunta, pues, a una correlación positiva entre el tamaño de los centros y la sensación de miedo, sobre todo en la educación primaria y muy especialmente en los centros que integran la primaria y la secundaria en una sola estructura.

Otras variables sociodemográficas o escolares parecen tener un impacto reducido o, incluso, negativo sobre la sensación de miedo del alumnado. Así, los chicos o las chicas nacidos en los países menos desarrollados (concretamente en los países que no forman parte de la OCDE) registran niveles de miedo significativamente más reducidos que el resto, señalando las considerables interrelaciones culturales y actitudinales que se manifiestan en la sensación de miedo. Concretamente el 12,2% del alumnado que proviene de países en desarrollo afirma

tener mucho o bastante miedo, contra una media general del 16% (o del 16,4% para los nacidos en Cataluña).

También se puede encontrar alguna asociación entre el número de becas concedidas en un centro y el nivel de miedo registrado, pero la relación es débil y compleja: en el extremo del espectro, los centros donde se conceden más becas registran unos niveles de miedo relativamente bajos, sobre todo con respecto a los sentimientos de *mucho o bastante miedo*, pero si se incluyen los que responden *un poco de miedo*, la situación tiende a invertirse, lo cual nos permite sospechar que nos encontramos nuevamente ante una cuestión cultural, parcialmente solapada con la anterior (la referida a la inmigración): es decir, en los ambientes sociales más modestos, de donde provienen una parte de los chicos y las chicas con beca de comedor, el reconocimiento que se tiene *mucho o bastante miedo* es posiblemente más circunspecto. A efectos de análisis genérico puede ser, pues, preferible agregar estos dos conceptos (o referirse a los que no tienen nada de miedo) y constatar que, a excepción de los segmentos socialmente más desfavorecidos, el nivel agregado de miedo se incrementa con la precariedad socioeconómica.

Tabla 28. Sensación de miedo en la escuela según el número de becas de comedor

Distribución por el número de becas de comedor concedidas en el centro. Porcentajes horizontales ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

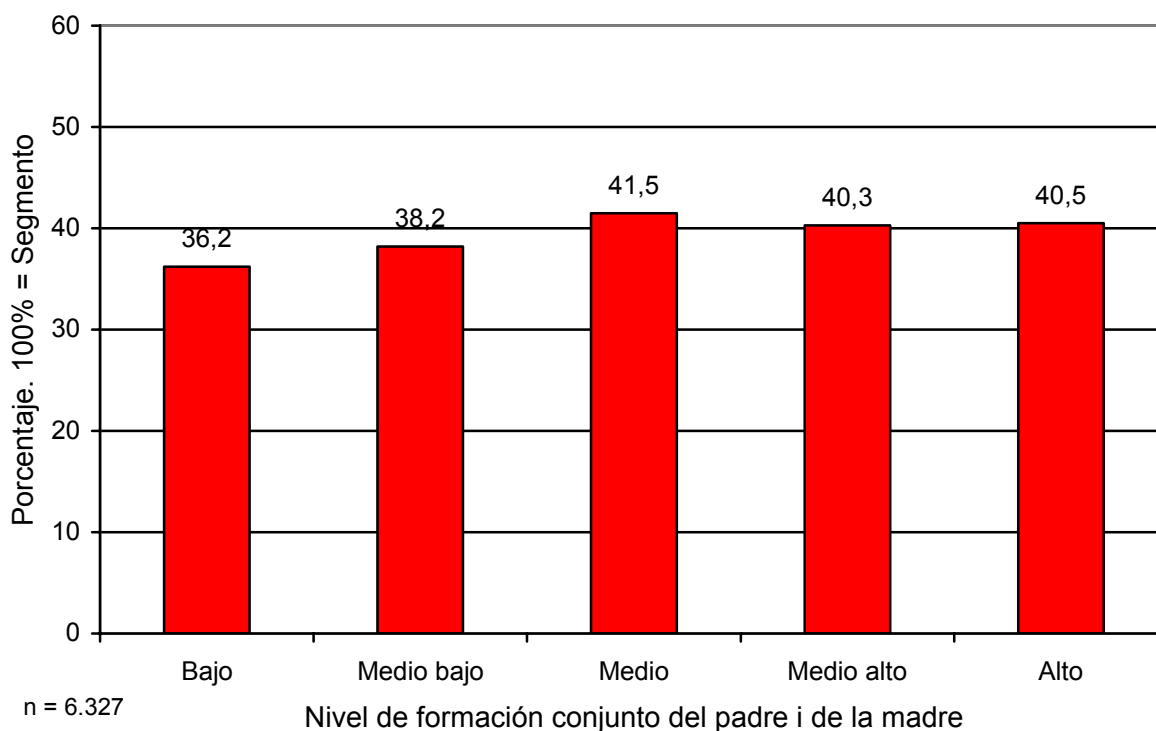
Becas de comedor por estratos	Miedo: mucho o bastante	Miedo: un poco	Miedo: nada	ns/nc	Total: 100% = n
No tiene comedor	19,1	24,4	55,1	1,3	225
No solicitadas o no concedidas	16,1	26,1	56,5	1,2	3.988
Del 0,1 al 5,0%	16,0	29,4	53,2	1,4	4.697
Del 5,1% al 10%	17,3	30,4	51,3	1,0	809
Del 10,1% al 20,0%	15,1	33,3	51,1	0,5	423
Más del 20,1%	10,7	29,8	58,5	1,1	272
Total	16,0	28,3	54,4	1,2	10.414

Pero se observa de inmediato que esta relación no es lineal. En el segmento donde se conceden más de un 20% de becas de comedor se produce una disminución muy significativa del nivel de miedo con independencia del origen personal o familiar, es decir, con independencia que provengan de la inmigración o no. Parecería, pues, que en este segmento más precarizado los criterios valorativos fueran generalmente más prudentes y menos proyectivos.

De hecho, el nivel de formación conjunto del padre y de la madre confirman esta apreciación: en los sectores sociales con un nivel educativo más modesto la expresión de la sensación de miedo es más contenida, con una diferencia de más de 4 puntos porcentuales con la franja con un mayor nivel de estudios. Para facilitar la exposición gráfica hemos agregado los tres niveles por miedo que registra la ECESC: *mucho miedo*, *bastante miedo* y *un poco de miedo*.

Gráfico 29. Alumnado con sensación de miedo en la escuela y nivel educativo de los progenitores

Distribución de la sensación de miedo (*mucho*, *bastante* y *un poco*) por el nivel educativo conjunto del padre y de la madre ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Casi para concluir este apartado, podemos constatar también que hay una asociación significativa y conceptualmente directa entre la valoración de los compañeros y las compañeras de la escuela (*¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras...?* Escala de 0 a 10) y la sensación de miedo. La asociación es particularmente nítida entre los que puntúan las relaciones con el resto del alumnado por debajo de los 5 puntos. En este grupo, los que afirman sentir *mucho o bastante miedo* son casi el doble que en el conjunto de la población. Concretamente, un 30,7% contra un 16% por término medio.

Quizás la mejor manera de presentar estos datos es cruzando los valores válidos, es decir, cruzando los resultados sin tener en cuenta los que no contestan o no saben contestar algunas de las dos preguntas.

En resumidas cuentas, entre los que tienen relaciones insatisfactorias con sus compañeros y compañeras, más de la mitad expresan cierto miedo de ser maltratado (mucho, bastante o un poco). La asociación de las dos problemáticas es, pues, significativa.

Tabla 29. Sensación de miedo en la escuela según la valoración de la relación con el alumnado

Distribución de acuerdo con la valoración de cómo se encuentran con los compañeros y las compañeras de la escuela ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

<i>¿Te da miedo que te maltraten?</i>	<i>¿Cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras de la escuela?</i> Escala de 0 a 10			
	0 - 4	5 - 6	7-8	9-10
Mucho y bastante miedo	31,3%	20,2%	16,0%	14,7%
Un poco de miedo	23,2%	30,6%	32,0%	27,1%
Nada de miedo	45,5%	49,2%	52,0%	58,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Resumiendo, es posible que la sensación de miedo se hayan incrementado los últimos años. La edición de la encuesta que se llevó a cabo el curso 2000-2001 en la educación secundaria formulaba la pregunta sobre el miedo de una manera que no resulta estrictamente comparable: *¿...este curso, hay algún alumno de la escuela que te dé miedo?*, y el 84,6% contestó negativamente. Este año se ha preguntado si *¿...te da miedo que otros chicos o chicas de la escuela te maltraten...?*. Y en la educación secundaria sólo el 57,9% ha contestado negativamente. No hay que reiterar que no se preguntaba exactamente lo mismo y, por lo tanto, no se pueden comparar los resultados numéricos. No se puede decir, específicamente, que la sensación de miedo se ha incrementado en casi 27 puntos porcentuales, pero la diferencia es de tal magnitud que obliga a mantenerse alerta.

En definitiva no es imposible que se esté produciendo un incremento de la sensación de inseguridad entre el alumnado que, probablemente, responda en una amalgama de problemáticas que no se limita a los maltratos. Como mínimo, tendríamos que añadir la microvictimización, los comportamientos disruptivos y la victimización convencional, pero los maltratos parecen ocupar un lugar de importancia estratégica entre los hechos que vulneran las normas de convivencia en la escuela. Y ahora no nos referimos únicamente al reproche ético y normativo que merecen los maltratos, sino también a la capacidad nuclear de una reacción amplia y enérgica a favor de la convivencia con efectos positivos en todos los ámbitos, incluso en los ámbitos disciplinarios y docentes.

Notas

⁹ El *Oxford Dictionary* define *bully* como "person (or animal) who makes himself or herself a terror to the weak or defenceless" y *bullying* como "to intimidate, to abuse".

¹⁰ De hecho, *mobbing* también es un término inglés, de origen latino (de *mobile vulgus*) que se ha incorporado a diversas lenguas para designar las agresiones de un grupo contra un individuo aislado y, por extensión, las acciones negativas entre iguales. Su especial popularidad en los países nórdicos parece relacionada con los estudios de Peter Paul Heinemann, un médico que creyó observar en humanos comportamientos similares a los descritos por Konrad Lorenz en algunos animales que atacaban los miembros más débiles del propio rebaño; y el fenómeno fue designado precisamente con este término. Los datos disponibles no han dado un suficiente apoyo a la tesis etológica de Heinemann, pero la expresión se ha hecho de uso general a pesar de su origen académico

¹¹ En el ámbito internacional, la definición más extendida de los maltratos entre el alumnado es, probablemente, la de Dan Olweus, que podríamos formular con las mismas palabras del autor: "In my definition, the phenomenon of bullying is thus characterized by following three criteria: (1) It is aggressive behavior or intentional "harm doing" (2) which is carried out "repeatedly and over time" (3) in an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power. One might add that the bullying behaviour often occurs without apparent provocation. This definition makes clear that bullying may be considered a form of abuse...". Olweus, D. (1999). "Sweden" en Smith, P. K. y colaboradores (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. En Cross-National Perspective*. London: Routledge.

¹² Más allá de la investigación referenciada en la publicación citada en la nota anterior, pueden consultarse los cuestionarios más extendidos en los EE.UU. en U.S Department of Justice (2001). *Choosing and Using Child Victimization Questionnaires*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. No obstante, se tiene que constatar que en el ámbito específico del maltrato entre iguales (Peer Victimization Questionnaires) la experiencia en los EE.UU. también es reciente.

¹³ Pregunta 10 del Cuestionario de primaria y Pregunta 22 del Cuestionario de secundaria. véase anexos.

¹⁴ Los trabajos de validación citados habitualmente son los que llevó a cabo el mismo Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press, donde se informa de que un conjunto de tres a cinco variables autoinformadas correlacionaban entre .40 y .60 con los nombramientos de los miembros del grupo (correlación de Pearson). Y la investigación de Perry, Kusel y Perry (1988) que informaba de una correlación de .42 entre tres variables autoinformadas y los nombramientos realizados por los iguales: Perry D.G., Kusel, S.J., Perry, L.C. (1988). "Victims of peer aggression". *Developmental Psychology*. 24: p. 807-814, citado de la presentación del cuestionario Olweus, hecha por él mismo y disponible en Internet: http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/BPP_OrderForm.pdf. No obstante, la aplicación de estos instrumentos en ámbitos culturales diferentes a los nórdicos o en los anglosajones justificarían una nueva investigación en este ámbito.

¹⁵ La desviación estándar referida en la media poblacional es de 1,173, pero en el ciclo medio de la educación primaria llega al 1,453 y en la educación secundaria postobligatoria es sólo de 0,746. Esto también podría sugerir una progresiva delimitación del concepto entre el alumnado. Por lo demás se tiene que señalar que los trabajos de depuración fueron particularmente intensos entre los más pequeños, los cuales manifestaron una tendencia a dar cifras de *maltratados* mucho elevadas, que finalmente no fueron retenidas estableciendo como máximo 4 o más. Manteniendo los registros originales, la media habría llegado a 1,6 y la desviación estándar a 2,670 en el ciclo medio de educación primaria.

¹⁶ En este sentido, ver Hawker, D.S. y sus colaboradores (2000). 'Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: En Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 41, No. 4: p. 441-455, Cambridge University Press, disponible en Internet en la <http://gcis.oise.utoronto.ca/>

¿Se han metido contigo para molestarte?

Las acciones negativas directamente experimentadas

Puntos destacados

Aspectos generales sobre las acciones negativas registradas

El número de afectados disminuye a medida que aumenta la gravedad de los hechos

El número de afectados por una determinada acción negativa disminuye a medida que aumenta la gravedad de los hechos, a pesar de que los golpes, los empujones o las patadas son más frecuentes y considerados menos graves entre la gente más joven, constituyendo un ejemplo típico de la evolución del concepto de violencia con la edad. Un 44% ha sido objeto al menos de una burla y un 11% ha sido amenazado al menos una vez *para hacer una cosa que no quería hacer*. Estas acciones negativas son generalmente esporádicas y no se tienen que confundir con los maltratos que comportan acciones negativas continuadas contra víctimas que se encuentran una situación de debilidad relativa.

El número de afectados disminuye a medida que aumenta la frecuencia de los hechos

El alumnado que ha experimentado muchas agresiones tiende a constituir un segmento relativamente reducido del total. Si comparamos las acciones negativas sufridas una o dos veces al trimestre con las que se han experimentado una o más veces a la semana, las diferencias son sustanciales. En cifras redondas, las burlas y los insultos disminuyen un 44%, las exclusiones relacionales más de un 61%, los hechos contra los bienes en torno a un 80%, las agresiones físicas más de un 58% y las amenazas casi un 55%. Y no se trata sólo de una disminución cuantitativa, sino también de un cambio cualitativo: en principio, se tiene que prestar una atención especial al alumnado objeto de acciones negativas una vez a la semana o más porque probablemente en este segmento se encuentran todos o la mayoría de casos de maltrato.

La síntesis de los hechos: acciones negativas sufridas una vez a la semana o más

Las acciones negativas son muy frecuentes entre los pequeños y disminuyen con la edad

Las víctimas de una acción negativa a la semana pasan del 7,0% en primaria al 3,1% en secundaria, y las de dos o más veces a la semana pasan del 26,7% al 7,2%. La disminución es, pues, muy marcada y nos obliga a utilizar con cautela cualquier cifra que no esté referida a un grupo de edad específico. En los extremos, pasaríamos de cifras que superan el 40% entre los niños y las niñas de 8 años, a cifras que no llegan al 6% entre los chicos y las chicas de 16 años y más. Es más, las acciones negativas entre iguales continúan disminuyendo después de los 16 años hasta hacerse un fenómeno estadísticamente muy infrecuente.

Los chicos predominan entre las víctimas, excepto en el ámbito de la exclusión grupal

Las acciones negativas verbales, así como los hechos contra los bienes, las agresiones físicas y las coacciones o intimidaciones responden al esquema general. ¿La exclusión grupal o relacional (*¿... te han dejado de lado, te han ignorado completamente?*) constituye un caso particular: es una de las formas más frecuentes de victimización entre las chicas que, en este ámbito, llegan excepcionalmente a superar a los chicos, sobre todo en la educación primaria, pero probablemente también durante la adolescencia.

La síntesis de la percepción: ¿se han metido contigo para molestarte o en broma?

Meterse con alguien *en broma* es muy frecuente: afecta además de un tercio del alumnado

Meterse con alguien en broma es muy frecuente: el 36,5% del alumnado en primaria y el 37,9% en secundaria se han sentido afectados por estas acciones durante los dos primeros meses del curso. Las cifras son, pues, similares en primaria y en secundaria, indicando una diferencia sustancial con los maltratos que disminuyen enérgicamente con la edad. No se tienen que despreciar las molestias que puedan ocasionar las acciones negativas realizadas *en broma* ni las dificultades de delimitación que se pueden producir entre los hechos realizados para molestar y los realizados en broma, pero sí que hay que señalar que forman dos ámbitos diferentes desde el punto de vista subjetivo, conceptual y sociodemográfico. Así, hay una fuerte asociación entre las variables que miden las acciones realizadas *para molestar* (*a menudo, algunas veces...*), y casi no hay ninguna asociación entre estas variables y la que mide los hechos realizados *en broma*.

Cerca del 6% está afectado a menudo por acciones negativas intencionadas (*para molestar*)

Ya hemos dicho que las medias se tienen que utilizar aquí cautelosamente ya que se trata de un ámbito donde se registran diferencias muy importantes por grupos de edad. En este caso, los que responden que otros alumnos se meten *a menudo* con ellos para molestar constituyen el 17,7% a los 8 años de edad y sólo el 1,4% a partir de los 16 años. No obstante, en la medida en la que haya que utilizar resúmenes numéricos, podemos decir que la media es del 5,8%, (11,4% en primaria y 2,2% en secundaria). Adicionalmente, hace falta tener en cuenta los que responden que otros alumnos se meten *algunas veces* con ellos para molestarlos que son un 14,6% del total (26,2% en primaria, 7,1% en secundaria).

La valoración: ¿hasta qué punto te ha dolido o te ha hecho rabia?

Uno de cada cuatro afectados considera que las acciones sufridas no son importantes

Una cuarta parte del alumnado que ha sido objeto de acciones negativas intencionadas (*para molestar*) valora la importancia conjunta de los hechos que han sufrido de 0 a 4 puntos, sobre 10, es decir, los atribuye una importancia de insignificante a baja. Adicionalmente, un 20,2% los valora con 5 y 6 puntos, un nivel que se puede considerar intermedio.

La importancia atribuida a las acciones negativas también disminuye con la edad

Con la edad, el número de afectados es menor y la intensidad de la afectación subjetiva también: a los 8 años de edad el 27,7% de los afectados valoran las acciones que han sufrido de 7 a 10 puntos; en el otro extremo, a partir de los 16 años, sólo el 2,1% lo hace; y ha habido que agrupar al alumnado de 16 años y más porque los subgrupos a partir de esta edad resultan ya demasiado reducidos para ser desagregados. Parece evidente que a lo largo de la secundaria postobligatoria la problemática se desplaza de la microvictimización escolar a la victimización convencional, donde el número de hechos es muy inferior pero cada hecho puede tener relevancia. No obstante, los casos de acciones negativas continuadas contra adolescentes requieren una atención especial porque pueden amalgamar las dos formas de victimización en momentos de especial vulnerabilidad personal y de aislamiento de la víctima respecto de los adultos que podrían ayudarla.

El 11% está afectado por acciones negativas que ha considerado importantes

Ya hemos señalado reiteradamente que las medias se tienen que utilizar con cautela, porque la población estudiada registra diferencias sustanciales entre grupos de edad. En cualquier caso, si nos concentramos en la valoración de la importancia de los hechos experimentados, con independencia de su frecuencia, y utilizamos la escala de 0 a 10, podemos constatar que el 20,0% del alumnado de primaria afirma haber sido objeto de acciones negativas valoradas de 7 a 10 puntos, y la cifra equivalente en la educación secundaria es del 5,2%. La media es pues de un 11% para el conjunto de la población que va del ciclo medio de primaria a la secundaria postobligatoria.

Hacia unos indicadores globales: el cruce de hechos y percepciones

Hacia un indicador global de maltratos registrados

En materia de indicadores globales nos tenemos que referir en primer lugar al porcentaje del alumnado que ha sufrido acciones negativas una vez a la semana o más, que ellos mismos consideran de una importancia alta o muy alta (de 7 a 10 puntos en una escala de 0 a 10). Este segmento llega al 12,6% en primaria y sólo al 3% en secundaria. Adicionalmente, también merecen atención las acciones negativas frecuentes valoradas con 5 o 6 puntos que son del 4,5% en primaria y de 1% en secundaria. Llama la atención la existencia de un número considerable de acciones negativas frecuentes, sobre todo verbales, consideradas de escasa o nula importancia por las víctimas.

Hacia un indicador global de maltratos percibidos

Complementariamente, se puede cuantificar el porcentaje del alumnado que se considera a menudo objeto de acciones negativas destinadas a molestar. En este segundo cálculo, el núcleo que valora la importancia de las acciones negativas de 7 a 10 puntos es del 7,8% en primaria (contra 12,6% en el cálculo anterior) y del 1,5% en secundaria (contra el 3% en el cálculo anterior).

Por el resto, también se registran casos de conflicto no continuado pero relevante para la convivencia: el 11,3% en primaria y el 3,2% en secundaria consideran que se han metido con ellos para molestarlos, *pero sólo algunas veces*, considerando que los hechos han tenido una importancia conjunta entre 7 y 10 puntos, en la escala de 0 a 10.

Segmentaciones sociodemográficas

El problema de las acciones negativas entre iguales es particularmente intenso en primaria

Las acciones consideradas intencionales y valoradas entre 7 y 10 puntos pasan del 23,5% en el ciclo medio de educación primaria al 13,3% en el ciclo superior. Las disminuciones de las acciones negativas con la edad, que siempre son bastante marcadas, resultan pues especialmente pronunciadas al pasar del ciclo medio al ciclo superior de educación primaria. Al pasar de la primaria al primer ciclo de la ESO nuevamente se vuelven a reducir a la mitad, manteniéndose el ritmo descendente en las etapas posteriores.

En secundaria, disminuye el número de hechos pero se incrementa la sensación de riesgo

Lo que se produce al principio de la ESO no es un incremento de los hechos. Todo lo contrario, el número de hechos disminuye de manera inequívoca, como hemos podido ver antes. Lo que se incrementa es el miedo, es decir, la sensación de riesgo, la percepción del

problema, seguramente por el debilitamiento de los mecanismos de control y de intervención en la ESO, acompañados a menudo de cambios de centro y de otros cambios sustanciales en la vida del alumnado.

El nivel de afectación subjetiva de la victimización es superior en las chicas

Si se tiene en cuenta la opinión del alumnado que se considera víctima, los niveles de victimización de chicos y chicas se equilibran y, en ciertas circunstancias, los de las chicas son superiores. Los chicos y las chicas valoran la importancia de las acciones negativas que han vivido de forma diferente, como ya se percibe cuando se observa que las valoraciones medias son ligeramente superiores entre las chicas (chicos: 6,1 y chicas 6,4 puntos sobre 10).

El alumnado de origen extranjero, sobre todo los más pequeños, sufre más acciones negativas

En cifras globales el 18,8% de los nacidos en Cataluña son objeto de acciones negativas una vez a la semana o más, y la cifra equivalente para los nacidos fuera de Cataluña es del 23,4%: 4,6 puntos por encima. Y aquí también se producen diferencias muy sustanciales entre primaria y secundaria que reflejan la disminución del problema con la edad.

Los problemas de convivencia parecen relacionarse con las dificultades de comunicación

Los datos obtenidos señalan una concentración de los problemas entre el alumnado nacido fuera de Cataluña de menos edad, en la educación primaria, y a sugerir cierta relación con las dificultades de comunicación lingüística. En términos generales, el alumnado que proviene de ámbitos sociolingüísticamente más alejados registra más problemas de convivencia, especialmente si las dificultades de comunicación están acompañadas por distancias de orden cultural o social.

El nivel de afectación subjetiva de la victimización es superior entre el alumnado extranjero

Las experiencias registradas tienen interés para apreciar el volumen de la problemática, no obstante, este dato *en bruto* requiere ser depurado cuando se pretende precisar la victimización del alumnado. Así pues, si se tienen en cuenta las opiniones del alumnado, la diferencia final de los niveles de victimización entre los nacidos en Cataluña y los nacidos fuera es estadísticamente significativa (1,2 puntos), pero modesta en comparación a las correlaciones con otras variables de segmentación.

La escuela pública registra más acciones negativas, pero no más casos de maltrato

Las acciones negativas registradas en la enseñanza pública y en la privada recuerdan nuevamente la necesidad de diferenciar entre la conflictividad dispersa y el maltrato entre iguales. Así, en la enseñanza pública se registran más acciones negativas pero, de acuerdo con la opinión de las propias víctimas, no hay más casos de maltrato (9,9% en la enseñanza pública y 10,0% en la privada, cuando nos referimos a las acciones negativas intencionadas de una importancia subjetiva valorada entre 7 y 10 puntos).

Otras variables sociodemográficas correlacionan de manera débil con los maltratos

El número de alumnos matriculados en el centro tiene una importancia limitada o nula en materia de maltratos. Así, parece que no haya una relación nítida entre el nivel educativo de la familia y el grado de victimización reconocido por el alumnado, calculado nuevamente a partir

de las acciones negativas consideradas de una importancia subjetiva de 7 a 10 puntos. No obstante, se registra un incremento de la vulnerabilidad cuándo los progenitores se encuentran en situación de precariedad, y no es nada osado suponer que la vulnerabilidad se incrementa con la acumulación de problemáticas.

Determinadas escuelas o grupos alcanzan mejores resultados en situaciones comparables

Sin cuestionar la importancia de los factores socioeconómicos en las problemáticas escolares, uno de los aspectos destacables de los datos obtenidos es precisamente la existencia de una notable variabilidad entre los centros de enseñanza (o los grupos) en materia de acciones negativas intencionadas, incluso cuándo se mantienen constantes la edad, el sexo, el lugar de origen, la tipología del centro u otras variables relacionada con los maltratos.

¿Se han metido contigo para molestarte?

Las acciones negativas directamente experimentadas

La totalidad de las acciones negativas registradas

En este punto, la ECESC preguntaba ya por la frecuencia con la que los chicos y las chicas habían sufrido personalmente cinco tipos diferentes de acciones negativas que no agotan a todos los supuestos de (micro)victimización, pero sí que se ajustan a los factores que estructuran las acciones negativas, es decir, las agresiones verbales, materiales y relacionales (también denominadas *sociales*)¹⁷.

Concretamente, se preguntó al alumnado si algunos compañeros o compañeras de la escuela se habían metido con ellos para molestarlos, pidiendo que recordaran todas las cosas que les habían hecho durante el curso, es decir, durante unas doce semanas, teniendo en cuenta que el trabajo de campo se realizaba a finales del primer trimestre.

Tabla 30. Alumnos que han experimentado acciones negativas según acción y frecuencia

Distribución por tipo de acción negativa y frecuencia.

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Acciones negativas	Porcentajes horizontales con respecto a todo el alumnado					
	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	1 vez a la semana	2 o más veces a la semana	ns/nc
Acciones verbales directas						
<i>Se han burlado de ti ¿o te han insultado?</i>	54,6	25,1	5,2	3,6	10,5	1
Acciones relacionales:						
<i>Te han dejado de lado, ¿te han ignorado completamente?</i>	75,8	14,5	2,7	1,6	4,0	1,4
Acciones contra los bienes						
<i>Te han robado ¿o han estropeado cosas tuyas?</i>	79,1	14,5	2,2	1,0	1,9	1,3
Acciones contra las personas						
<i>Te han dado golpes, ¿empujones o patadas?</i>	67,0	19,3	4,5	2,4	5,6	1,1
Coacciones, amenazas						
<i>¿Te han amenazado para obligarte a hacer cosas que no querías hacer?</i>	88,0	6,4	1,8	0,9	2,0	1,0

Cómo se puede observar, el número de afectados por una determinada acción negativa disminuye a medida que aumenta la gravedad convencional de los hechos, a pesar de que los golpes, los empujones o las patadas son más frecuentes y considerados menos graves entre la gente más joven, constituyendo un ejemplo típico de la evolución del concepto de violencia con la edad.

Es decir, las frecuencias varían según el tipo de hecho. Los chicos y las chicas afectados por alguna acción negativa a lo largo del trimestre llega al 44% cuando se trata de burlas o insultos y no pasa del 11%, cuando se trata de coacciones o intimidaciones. Es decir, un 44% ha sido objeto al menos de una burla entre el inicio del curso y el mes diciembre y un 11% habría sido amenazado al menos una vez *para hacer una cosa que no quería hacer*. Estos datos recogen todos los hechos de los que ha informado al alumnado a la ECESC sin estudiar todavía su frecuencia agregada o su importancia subjetiva. En otras palabras, no tenemos que confundir los maltratos con la totalidad de los incidentes registrados, donde se incluyen multitud de hechos esporádicos, experimentados una o dos veces a lo largo del trimestre y que, incluso, pueden surgir como consecuencia de una relación lúdica desafortunada. Como ya se ha señalado de manera reiterada, los maltratos tienden a comportar acciones negativas frecuentes, lo cual no significa que el estudio de las acciones negativas se tenga que limitar a estos supuestos de victimización continuada. Podríamos decir que estos primeros datos nos proporcionan el contexto en el que se producen los maltratos.

Y, evidentemente, el alumnado que ha experimentado muchas agresiones tiende a constituir un segmento relativamente reducido de este total. Si comparamos las acciones negativas sufridas una o dos veces al trimestre con las que se han experimentado unas o más veces a la semana, las diferencias son sustanciales. En cifras redondas, las burlas y los insultos disminuyen un 44%, las exclusiones relacionales más de un 61%, los hechos contra los bienes cerca de un 80%, las agresiones físicas más de un 58% y las amenazas casi un 55%. Y no se trata sólo de una disminución cuantitativa, sino de un cambio cualitativo: ser objeto de alguna agresión esporádica no se tiene que confundir con ser víctima de acciones negativas continuadas que comportan agresiones sistemáticas. Y no hay que añadir que estas agresiones son sistemáticas precisamente porque la víctima tiene dificultades para defenderse.

No obstante, de acuerdo con las categorías que estamos utilizando, el número de víctimas no disminuye linealmente. El porcentaje de chicos y chicas victimizados se va reduciendo hasta llegar a la categoría de una vez *a la semana*. Y más allá de este punto, el número de afectados vuelve a aumentar constituyendo el importante segmento de los que han estado objeto de acciones negativas *algunas veces a la semana*. A propuesta de Dan Olweus, muchos investigadores han decidido situar en este cambio de tendencia el umbral entre la (micro)victimización dispersa y el *bullying*¹⁸. Pero en nuestro contexto cultural consideramos que los chicos o las chicas que han experimentado alguna acción negativa una vez a la semana o más no tendrían que ser clasificados automáticamente entre los *maltratados*. Como mínimo, les tendríamos que pedir su opinión sobre si se consideran objeto de acciones continuadas destinadas a molestarlos, y tener en cuenta la importancia global que atribuyen a los hechos que han sufrido.

No obstante, parece perfectamente justificado, incluso por motivos de comparabilidad internacional, prestar una especial atención al alumnado que sufre acciones negativas una vez a la semana o más, ya que este segmento incluye la mayoría de los casos de maltrato entre iguales en la escuela.

La síntesis de los hechos: acciones sufridas una vez a la semana o más

La frecuencia y el tipo de incidentes registrados son, pues, desiguales y pueden generar situaciones de naturaleza radicalmente diferente. En otras palabras, pueden reflejar casos de victimización o de maltrato, pero también pueden constituir episodios con escasa capacidad de afectar al bienestar de las víctimas. Como se señalaba en el apartado anterior, incluso se pueden haber originado a partir de relaciones lúdicas mal planteadas que degeneran en algún episodio puntual de descontrol. Y, obviamente, incluyen situaciones en las que dos partes, con capacidades similares de defensa, entran en conflicto.

Es, pues, importante establecer diferencias en este conjunto de acciones negativas que incluyen incluso conflictos que pueden ser funcionales en el proceso de socialización. En dosis bajas (digamos *homeopáticas* o de *inmunización*) los conflictos pueden tener funciones positivas, porque generan defensas, señalan límites, contribuyen al crecimiento en un entorno social que exige disponer de capacidades para evitarlos y, si hay, gestionarlos con habilidad. En definitiva, contribuyen a ejercitar las capacidades de prevención, de defensa, de autocontrol y al establecimiento de los límites en las relaciones interpersonales. Paracels afirmaba que la diferencia entre un veneno y una medicina está en la dosis, y eso también es de aplicación a los conflictos interpersonales.

Y para evitar la confusión entre los incidentes esporádicos y los continuados, empezaremos por centrar la atención en la frecuencia de los hechos que se han sufrido, es decir, en el número a veces que un chico o una chica han sido objeto de cualquiera de las cinco acciones negativas estudiadas. Más adelante, se abordará la opinión de los mismos afectados sobre estos hechos, pero ahora centrémonos en el número de incidentes, recordando que una parte considerable de la investigación recomienda prestar una atención especial al alumnado víctima de acciones negativas una vez a la semana o más.

Tabla 31. Alumnado víctima de acciones negativas según frecuencia y nivel educativo

Distribución de las cinco acciones negativas estudiadas por frecuencia y nivel educativo

Porcentajes horizontales. 100% : alumnado del nivel educativo

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

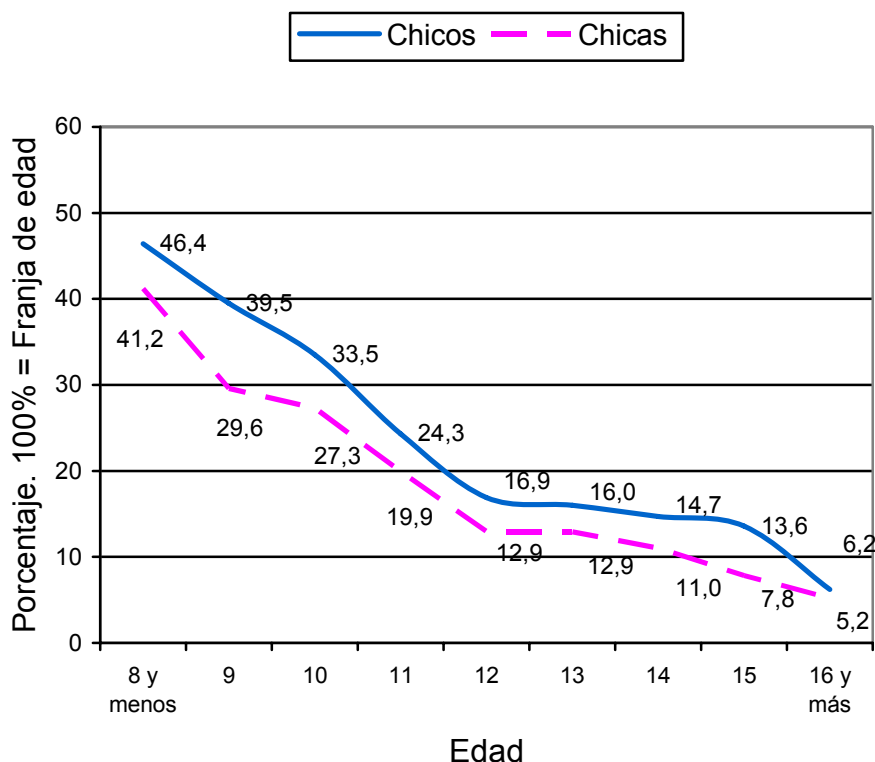
Nivel educativo	Porcentajes horizontales con respecto al alumnado					
	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	1 vez a la semana	2 o más veces a la semana	ns/nc
Educación primaria	17,4%	37,6%	10,8%	7,0%	26,7%	0,4%
Educación secundaria	55,2%	29,3%	4,3%	3,1%	7,2%	0,9%
Total	40,4%	32,6%	6,9%	4,6%	14,9%	0,7%

Estas cifras ya constituyen *un primer indicador*, pero su distribución entre la educación primaria y la secundaria señala de inmediato que se trata de un fenómeno que disminuye nítidamente con la edad: la prevalencia correspondiente a una vez a la semana pasa del 7% en primaria al 3,1% en secundaria, y para dos o más veces a la semana pasa del 26,7% al 7,2% respectivamente. La disminución es, pues, muy marcada y nos obliga a utilizar con cautela cualquier cifra que no esté debidamente referida a un grupo de edad específico.

En este sentido, observamos con más detalle la evolución de la prevalencia de una vez a la semana o más, por edad y género. La disminución con la edad es enérgica y, en términos generales, el número de chicos afectados es sistemáticamente superior, siguiendo un esquema que recuerda lo que ya hemos encontrado anteriormente al describir la percepción subjetiva del problema.

Gráfico 30. Alumnos víctimas de acciones negativas frecuentes por género y edad

Porcentaje de alumnos que sufren acciones negativas una vez a la semana o más
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

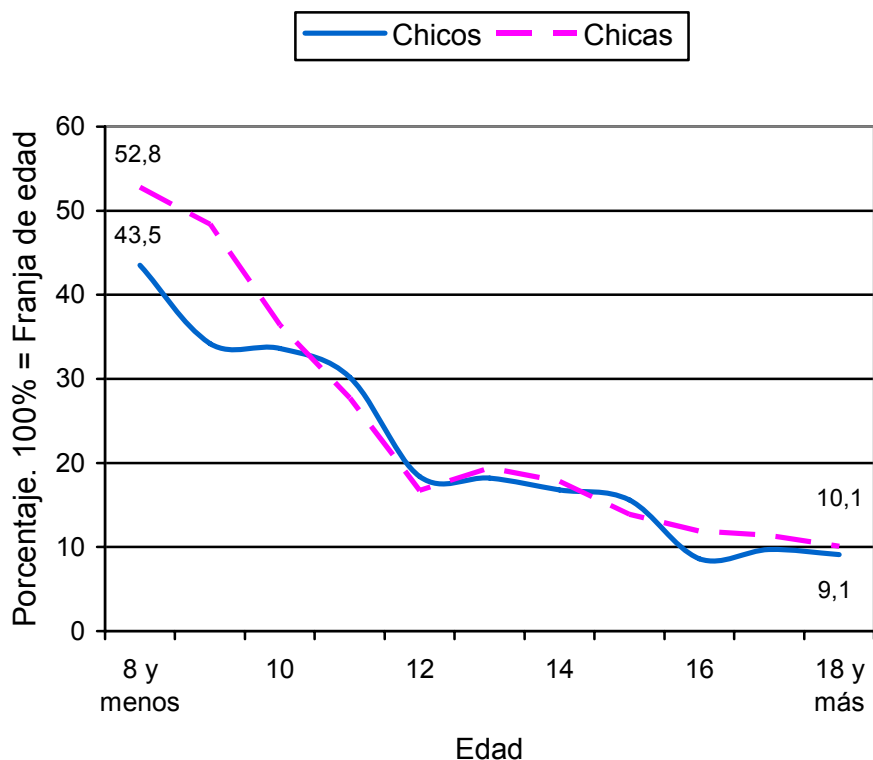


¿Este esquema es válido para las acciones negativas verbales así como para los hechos contra los bienes, las agresiones físicas y las coacciones o las intimidaciones, pero no es aplicable cuando se trata de la exclusión grupal (*¿...te han dejado de lado, te han ignorado completamente?*). En este supuesto, la victimización de los chicos y de las chicas, en la categoría *una vez a la semana o más* es prácticamente idéntica (chicos: 8,3%; chicas: 8,2%) y su distribución por edades no sigue el esquema general.

A lo largo del ciclo medio de la educación primaria, las chicas que han sido objeto de exclusión grupal constituyen un grupo relativamente más numeroso que el de los chicos, y esta situación se mantiene hasta los once años de edad, después en la ECESC se registra una evolución con oscilaciones que no invita a ninguna conclusión tajante. Si nos limitamos a estudiar la victimización una vez a la semana o más, la evolución de la exclusión grupal entre los chicos y las chicas es muy similar después del ciclo medio de la educación primaria, pero si, complementariamente, tenemos en cuenta la totalidad de las acciones negativas que se pueden sufrir (desde una o dos veces durante el trimestre hasta diversas veces a la semana) entonces

el número global de chicas objeto de exclusión grupal resulta ligeramente superior (chicos afectados alguna vez durante el trimestre: 21,5%: chicas: 24,1%). Y no es imposible que la afectación entre las chicas sea ligeramente superior también durante la adolescencia.

Gráfico 31. Alumnos víctimas de exclusión grupal una vez al trimestre o más por género y edad ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



En definitiva, la exclusión grupal o relacional constituye una de las formas más frecuentes de victimización entre las chicas que, en este ámbito, llegan excepcionalmente a superar a los chicos, sobre todo en la educación primaria, pero probablemente también durante la adolescencia. Aunque las diferencias sean demasiado delgadas para pronunciarse tajantemente, también parece que, entre los chicos, este tipo de agresión está más correlacionada con otras modalidades de victimización.

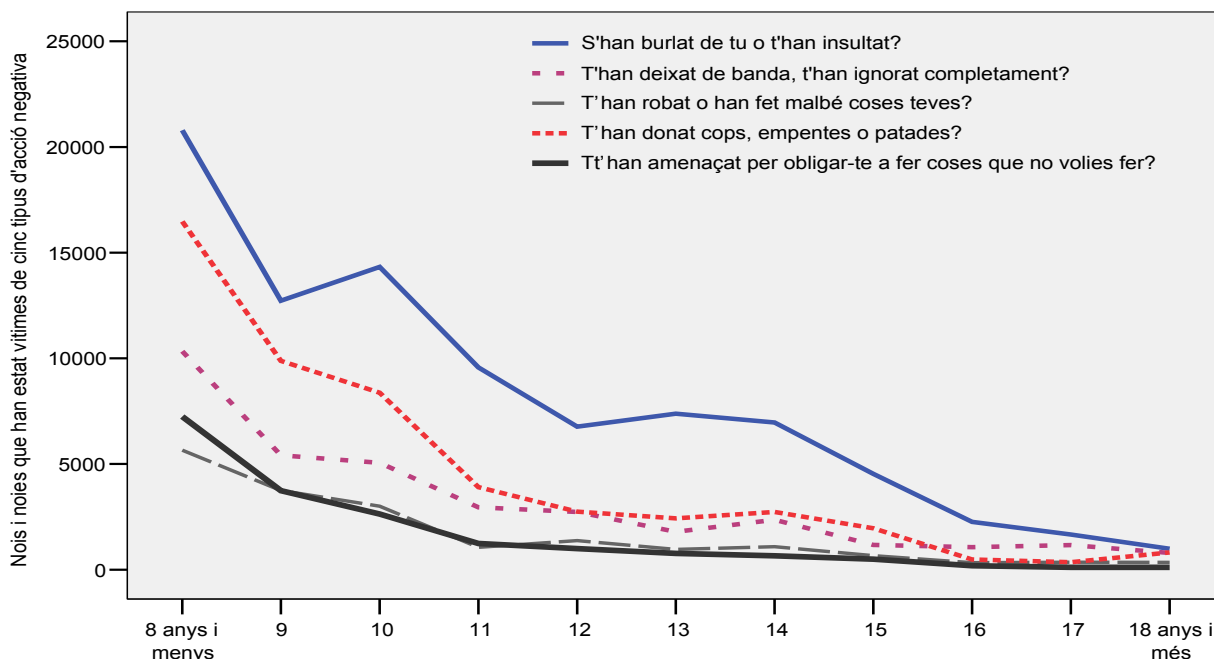
En cualquier caso, hay motivos para profundizar en el estudio de la exclusión grupal en estudios futuros. En primer lugar, porque resulta más difícil de detectar y, por lo tanto, requiere un perfeccionamiento de los instrumentos actuales de medida. Y, sobre todo, porque sus efectos sobre la autoestima de las víctimas pueden ser severos: la soledad y el desprecio dejan secuelas tanto o más persistentes y de tratamiento igual o más difícil que los de cualquier otra modalidad. Y no hay que añadir que este tipo de agresión rara vez se presenta aislado, sino asociado a otros tipos de agresiones.

Adicionalmente, la existencia de cifras elevadas de victimización relacional ya en la educación primaria sirve de apoyo a las iniciativas orientadas al diagnóstico precoz y al estudio de las formas específicas de maltrato entre los más pequeños. Obviamente, el estudio de la convivencia entre los más pequeños se tendrá que hacer con instrumentos específicos y, en

principio, no comparables con el resto del alumnado, pero los datos obtenidos en la ECESC señalan que el problema tiene raíces en los primeros años de escolarización. Y no parece prudente suponer que nuestros conocimientos y nuestras capacidades de intervención ya son suficientes en estas primeras etapas¹⁹.

En resumidas cuentas, podemos reiterar que el problema es ligeramente más intenso entre los chicos y disminuye con la edad en todos los supuestos. La existencia de algunas oscilaciones interesantes (como el aumento relativo de las burlas y los insultos de los 12 a los 14 años, o las oscilaciones de la victimización relacional ya mencionada) no justifica que se desdibuje la visión del conjunto. Podríamos decir que las acciones negativas disminuyen con la edad porque, a pesar de todo, la socialización progresa generalmente con éxito. Y en términos generales eso es cierto pero, lamentablemente, tenemos que añadir que algunas víctimas quedarán afectadas por las secuelas de los maltratos que ya han sufrido y algunos agresores continuarán buscando víctimas entre los que tengan más dificultades para defenderse.

Gráfico 32. Tipo de acciones negativas sufridas personalmente una vez a la semana o más
Alumnado, en cifras absolutas, que ha sufrido alguna de las cinco acciones negativas estudiadas ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Complementariamente, también es bueno saber cómo evolucionan las acciones negativas en un determinado grupo de edad con el tiempo, es decir, si en aquel segmento de edad hay más o menos casos de maltrato que hace unos años. Como ya se ha comentado el número global de acciones negativas no parece haber aumentado durante los últimos cinco años. En cualquier caso, disponemos de datos comparables para el alumnado de secundaria (de 12 a 18 años, aproximadamente), y en esta franja, se *registra una disminución significativa de los hechos*. Concretamente, durante el curso 2000-2001 el 13,2% del alumnado de secundaria había sufrido acciones negativas una vez a la semana o más y la cifra correspondiente para el curso 2005-

2006 es de 10,3%. Una buena noticia que tiene que ser inmediatamente matizada: en primer lugar, si nos concentramos en los casos más graves la situación no ha mejorado, simplemente se ha estabilizado. Es decir, las víctimas de acciones negativas frecuentes que valoran su importancia conjunta entre 7 y 10 puntos, en una escala de 0 a 10, eran el 3,1% del alumnado de secundaria el curso 2000-2001 y son del 3,0% el curso 2005-2006.

La síntesis de la percepción: ¿se han metido a menudo contigo para molestarte o en broma?

La ECESC formulaba a continuación una pregunta confirmatoria destinada a filtrar las acciones negativas que la misma víctima consideraba que se habían llevado a cabo *en broma* y, en consecuencia, señalar las que consideraba intencionalmente destinadas a molestarla. La formulación de la pregunta fue literalmente la siguiente (refiriéndose a *niños y niñas* en primaria):

EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso, ¿algunos chicos o chicas de la escuela se han metido A MENUDO contigo para MOLESTARTE?

1. Sí, se han metido A MENUDO conmigo para MOLESTARME.
2. Sí, pero sólo algunas veces para MOLESTARME.
3. Sí, pero sólo DE BROMA.
4. Nunca.

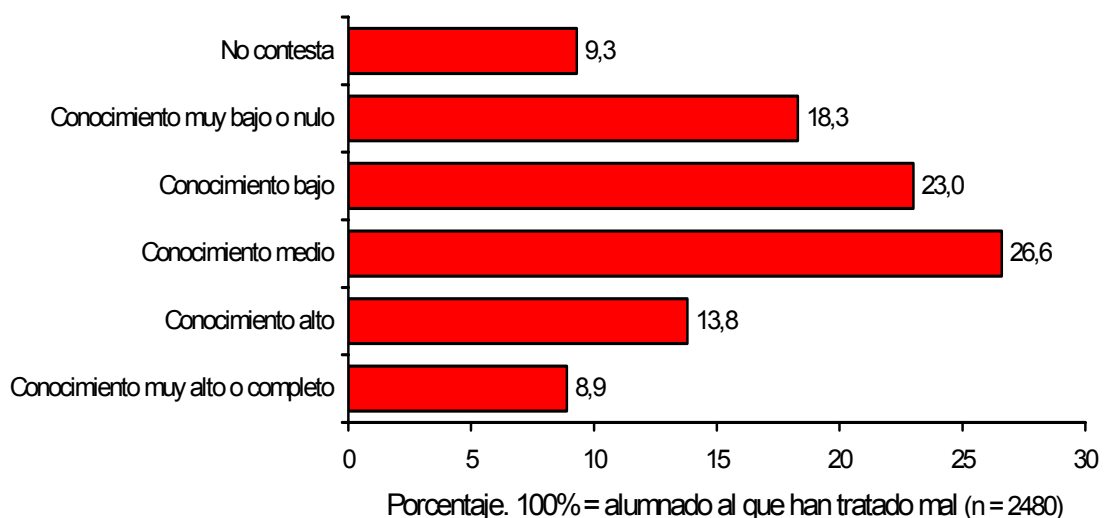
Y los resultados globales se pueden presentar en un gráfico de barras en que destaca el volumen de las acciones negativas que las mismas víctimas consideran que no tenían la intención explícita de molestar: más de una tercera parte opina que se metieron con ellos sólo en broma.

Gráfico 33. Acciones negativas intencionadas sufridas

Alumnado que considera que ha sido objeto de acciones negativas intencionadas. Datos globales

Pregunta: ¿... se han metido a menudo contigo para molestarte?

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En cifras globales, el 5,8% del alumnado opina que se han metido a menudo con él para molestarlo y el 14,6% que lo han hecho pero sólo algunas veces. Y la diferencia de resultados entre la educación primaria y la secundaria es nuevamente sustancial, recordando una vez más la tendencia de las acciones negativas entre iguales a disminuir con la edad.

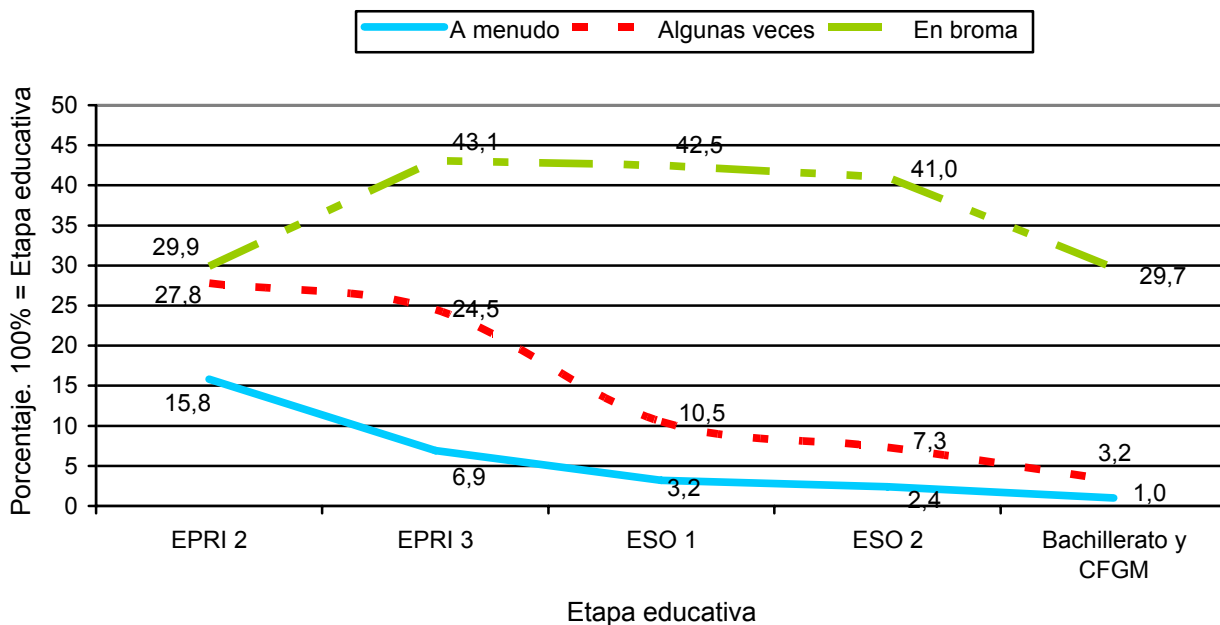
En este caso quizás se tiene que prestar una atención especial a la evolución de las acciones negativas no intencionales, es decir, a la evolución de los hechos que de acuerdo con la misma víctima se han llevado a cabo *sólo en broma*. Es evidente que se trata de un fenómeno que no se tendría que confundir con los maltratos, aunque se puedan producir zonas de solapamiento.

La primera diferencia se refiere a su volumen: las acciones no intencionales afectan a más de una tercera parte de la población (primaria: 36,5%, secundaria: 37,9%). Y estas medias son similares entre la educación primaria y la secundaria, lo que ya marca una nueva diferencia con respecto a los maltratos. Es decir, aquí no se produce la evolución descendente con la edad que hemos podido observar en las diversas variables asociadas a las acciones negativas intencionales. Con el objetivo de detallar estas diferencias podemos comparar cómo evolucionan a lo largo de las diferentes etapas educativas las categorías retenidas, es decir, literalmente:

- Sí, se han metido a menudo conmigo para molestarme
- Si, pero sólo algunas veces
- Sí, pero sólo en broma

Gráfico 34. Acciones negativas intencionadas sufridas por etapa educativa

Alumnado que considera que ha sido objeto de acciones negativas distribuido por etapa educativa ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



El fuerte incremento de las acciones negativas no intencionales a lo largo del ciclo medio y del ciclo superior de la educación primaria permite suponer que se produce una capacidad

creciente de discriminar entre diferentes tipos de conflictos relacionales. Obviamente, no se trata de trivializar las molestias que puedan ocasionar las acciones negativas realizadas *en broma* ni de despreciar las dificultades de delimitación que se pueden producir en situaciones ambiguas, pero sí se tiene que señalar que, en términos generales, se registra una capacidad suficiente de distinguir entre acciones intencionales y no intencionales. Así, estadísticamente, hay una fuerte asociación entre los hechos destinados *a molestar*. La correlación de Pearson entre *a menudo para molestar* y *algunas veces para molestar* es de 0,893, mientras que la correlación entre *a menudo para molestar* y *sólo en broma* es de 0,019. No hay duda que se trata de fenómenos diferentes²⁰.

En el apartado anterior se ha señalado que el porcentaje del alumnado que ha sido objeto de acciones negativas una vez a la semana o más constituye un primer indicador de los problemas de convivencia en la escuela. Podríamos decir, que este primer indicador está basado en los hechos conocidos, es decir, *en los hechos sobre los cuales se ha preguntado explícitamente*. Y uno de los inconvenientes de estos indicadores globales es, precisamente, que son muy sensibles a la relación de hechos sobre los cuales se pregunta explícitamente. La realización de preguntas sobre un listado exhaustivo es inviable porque el cuestionario resultaría demasiado largo y tedioso para ser administrado satisfactoriamente. Y las soluciones basadas en componentes principales presentan precisamente esta inestabilidad a la cual nos estamos refiriendo.

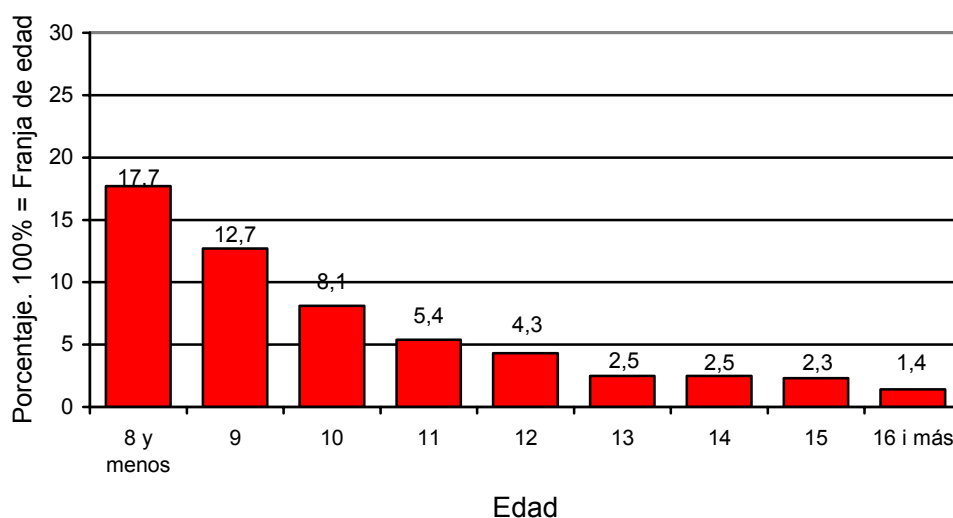
Para resolver este inconveniente, se ha considerado necesario contar adicionalmente con una pregunta que permita a la persona entrevistada sintetizar su experiencia global, con independencia de la variedad de supuestos y de circunstancias. Esta pretensión no es una singularidad del cuestionario de la ECESC. Así, en el cuestionario de Dan Olweus se cuenta con una pregunta basada en el concepto genérico de *bullying* y no en ningún supuesto concreto, y es precisamente esta pregunta genérica la que introduce la batería de preguntas sobre acciones negativas específicas (en la versión inglesa: *¿How often have you been bullied at school in the past couple of months?*). En la **Encuesta de seguridad pública de Cataluña (ESPC)** esta pregunta de síntesis también se formula al principio del cuestionario: *Recuerda si el año pasado fue víctima de algún delito (robo, atraco, agresión ...)?*. Y estas variables tienen que ser diferenciadas de la prevalencia agregada, que se obtiene al final de la entrevista, ya que cuando se plantean preguntas específicas, se rememoran hechos que no encajan con la percepción espontánea de aquello que es un delito o un maltrato, que han estado inicialmente olvidados o no considerados suficientemente importantes para la persona entrevistada.

No obstante, en la ECESC se ha optado por formular la pregunta *al final* y no al principio de la batería de preguntas sobre supuestos concretos, ya que se entendía que el concepto de maltrato entre iguales no se podía dar por supuesto y convenía consolidarlo a lo largo de la administración del cuestionario. En cualquier caso se cuenta con un indicador global complementario, formulado de manera inclusiva y que se basa en la percepción espontánea del alumnado sobre que es un maltrato. Recordamos de nuevo la formulación literal de esta pregunta: *¿EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso, algunos chicos o chicas de la escuela se han metido A MENUDO contigo para MOLESTARTE?*

Evidentemente, este indicador fundamentado en la percepción del alumnado se tiene que utilizar con cautela, sobre todo en un ámbito de estudio relativamente nuevo que todavía presenta problemas de indefinición. No obstante, en materia de victimización la opinión del afectado es primordial. En definitiva, y con la prudencia debida, proponemos utilizar también como indicador global de acciones negativas intencionadas y frecuentes, el porcentaje de aquéllos que en la pregunta anterior han contestado *Sí, se han metido A MENUDO conmigo para MOLESTARME*. La distribución porcentual de esta población por edades es la siguiente (agregando nuevamente el alumnado de 16 años y más para disponer de una submuestra suficiente).

Gráfico 35. Alumnado sometido a acciones negativas continuadas por edad

Distribución por edades de los que informan de que se han metido *a menudo* con ellos para molestarlos ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

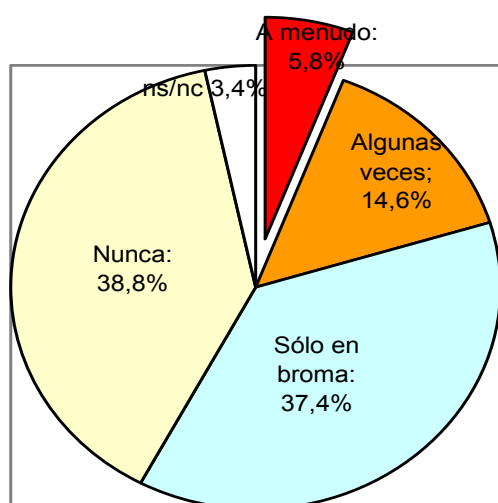


No hay que insistir en la tendencia a disminuir con la edad que muestra la prevalencia de la victimización por acciones negativas. El fenómeno ha quedado lo bastante acreditado en los datos presentados hasta ahora que, por lo demás, resultan congruentes con el núcleo central de la investigación nacional e internacional en la materia²¹, de manera que aquí nos limitaremos a cerrar este apartado proponiendo un primer resumen numérico sobre la frecuencia de las acciones negativas registradas en las escuelas catalanas, sin prejuicio de la precisión que corresponda introducir más adelante, donde propondremos tener también en cuenta la valoración subjetiva de los hechos.

Gráfico 36. Niveles de exposición a las acciones negativas

Distribución basada en las respuestas directas del alumnado

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria



RESUMEN SOBRE LA FRECUENCIA

Educación primaria:

Acciones negativas:

Han sufrido acciones negativas a menudo: 11,4%
Han sufrido acciones negativas algunas veces: 26,2%

RESUMEN SOBRE LA FRECUENCIA

Educación secundaria:

Acciones negativas:

Han sufrido acciones negativas a menudo: 2,2%
Han sufrido acciones negativas algunas veces: 7,1%

Adicionalmente, una misma persona puede ser objeto de más de un tipo de acción negativa continuada, lo cual supone que se suman las modalidades de victimización y se multiplica su frecuencia, hasta límites que justifican hablar de un subgrupo de chicos y chicas especialmente afectado. Como señalábamos anteriormente, en estos casos las agresiones pueden ser diarias o producirse, incluso, más de una vez al día.

Obviamente, estos casos son infrecuentes y se prestan más a la identificación individualizada que al estudio estadístico, pero su importancia es primordial. Constituyen la motivación nuclear para estudiar, prevenir y corregir el problema, y nos plantean retos éticos y profesionales de primer orden.

Para aproximarnos al segmento del alumnado especialmente afectados hemos optado por agregar escalonadamente todos los chicos y las chicas que afirman ser víctimas de alguna acción negativa una vez a la semana o más, partiendo de las cinco modalidades estudiadas, y eliminando los que opinaban que sólo se habían metido con ellos *en broma*. No es un criterio de cálculo indiscutible, pero constituye una aproximación al problema y resulta ilustrativo.

Tabla 32. Alumnos que han experimentado acciones negativas continuadas en la escuela

Acciones experimentadas		Porcentajes Sobre todo el alumnado	Valoración Escala 0-10
No son víctimas de acciones negativas (o sólo en broma)		79,6	-
Sí que son víctimas	Sí son víctimas: menos de una vez a la semana	9,2	5,5
	Un tipo de acción negativa a la semana o más	5,1	6,2
	Dos tipos de acción negativa a la semana o más	3,3	7,0
	Tres tipos de acción negativa a la semana o más	1,5	7,4
	Cuatro tipos de acción negativa a la semana o más	0,9 (n = 91)	7,8
	Cinco tipos de acción negativa a la semana o más	0,3 (n = 33)	8,3
NC en todos los supuestos		0,2	-
TOTAL		100,0	6,2

Estos datos nos permiten afirmar que el alumnado con edades aproximadas de 8 a 18 años que afirma haber sido objeto, cada semana, de una o más acciones negativas se sitúa ligeramente por encima del 11%. La gran mayoría han sufrido sólo un tipo de acción negativa (5,1%) o dos (3,3%). Y la subpoblación restante es reducida pero no insignificante, el 1,5% afirma sufrir hasta tres modalidades de acción negativa una vez a la semana o más y un 1,2% hasta cuatro y cinco tipos simultáneamente. En estos últimos segmentos parecen concentrarse los casos más graves: las agresiones forman parte de su vida cotidiana.

Todo hace pensar que aquí hay una parte del núcleo duro del problema. En cualquier caso, la valoración subjetiva de los hechos, que se describirá más detalladamente en el próximo apartado, señala un aumento significativo a medida que aumenta la frecuencia de las acciones negativas, de manera que a partir de dos acciones negativas continuadas a la semana las medias de la importancia global atribuida al problema se elevan hasta los siete puntos y siguen aumentando hasta alcanzar los 8,3 puntos por término medio entre los más afectados. Constatar que la suma de los más afectados sólo se sitúa cerca del 1,2%, dato que no nos tendría que tranquilizar: estamos hablando de unos 7.500 chicos y chicas.

La valoración: ¿hasta qué punto te ha dolido o te ha hecho rabia?

Las investigaciones de referencia sobre *bullying* no utilizan habitualmente las valoraciones subjetivas y se centran en el establecimiento de una tipología de los hechos, con escalas que miden la ocurrencia de estos hechos y con alguna variable de síntesis que puede tener valor confirmatorio. ¿Este no es el lugar para entrar en debates técnicos, pero la ECESC sí que cuenta con una pregunta de carácter valorativo, en la que el chico o la chica victimizado establece hasta qué punto le parecen importantes todas las cosas que le han hecho para molestarlo/a, es decir *¿hasta qué punto te han dolido a te han hecho rabia TODAS JUNTAS?* y se aconseja mantener este enfoque analítico en el futuro, incluso ampliarlo.

De manera impresionista podríamos decir que una patada, la importancia de la cual ha sido valorada subjetivamente con 0 puntos (en una escala de 0 a 10), difícilmente se puede sumar a otra patada valorada con 10 puntos en la misma escala. Hacerlo nos parece un exceso de confianza en la tipificación objetiva, y la inclusión de circunstancias *agravantes*, *atenuantes* o *eximentes* dificultaría o imposibilitaría la administración de un cuestionario, incluso entre gente adulta. En otras palabras, consideramos que en la situación actual la valoración subjetiva de los hechos por parte de la víctima aporta una información útil, posible de conseguir y a veces indispensable para interpretar los hechos.

Y, en este sentido, se ha decidido valorar el conjunto de las experiencias sufridas durante el curso, es decir, se ha pedido a la víctima que valorara la importancia conjunta de todas las cosas que le habían hecho para molestarla. La valoración concreta de una experiencia determinada se ha reservado para los supuestos de victimización convencional, que estudiaremos más adelante, donde cada hecho puede tener una importancia singular. En materia de acciones negativas continuadas los hechos aislados pueden parecer insignificantes y no se prestan siempre a una valoración individualizada y, en consecuencia, se ha optado por preguntar por el efecto conjunto de todos los hechos experimentados. Teniendo en cuenta la singularidad de esta variable con respecto a otros estudios (que, simplemente, no la utilizan), y la importancia final que tendrá en el cálculo de los niveles de maltrato existentes en las escuelas en Cataluña, parece conveniente reproducir la pregunta literalmente²².

**¿Hasta qué punto te parecen importantes todas las cosas que te han hecho para molestarte?
¿Es decir, hasta qué punto te han dolido o te han hecho rabia TODAS JUNTAS?**

Valóralo de 0 a 10

0 = no tienen ninguna de importancia (no me han dolido nada, no me han hecho ninguna rabia)

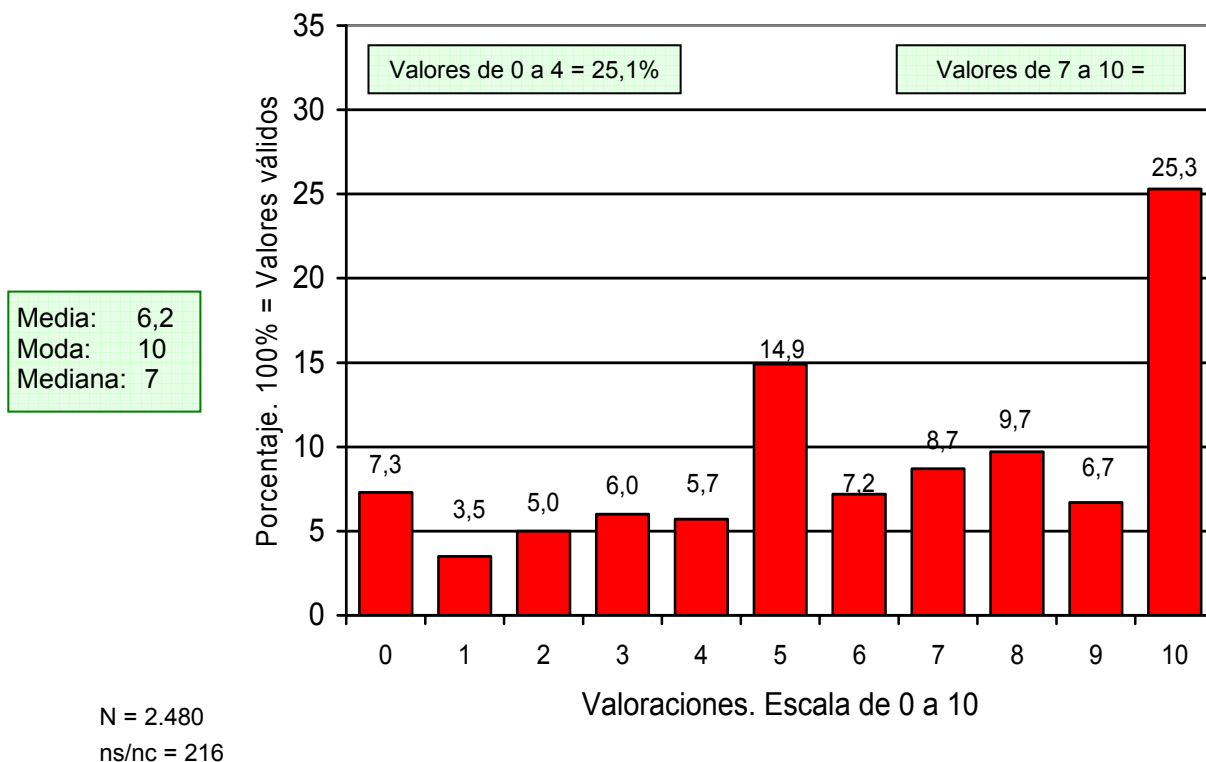
10 = Tienen muchísima importancia (me han dolido mucho, me han hecho mucha rabia)

No tienen ninguna importancia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tienen muchísima importancia

Los resultados globales obtenidos a partir de esta pregunta se pueden presentar de la manera siguiente.

Gráfico 37. Valoración conjunta de todas las acciones negativas sufridas

Distribución basada en las respuestas del alumnado que ha sido objeto de acciones negativas ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Como se puede comprobar, una cuarta parte del alumnado que ha sido objeto de acciones negativas valora la importancia conjunta de los hechos que ha sufrido entre 0 y 4 puntos, es decir, les atribuye una importancia insignificante o baja. Adicionalmente, un 20,2% los valora con 5 y 6 puntos y un significativo 46% los puntuó entre 7 y 10 puntos. No habrá que añadir que nos estamos refiriendo sólo a la subpoblación de los afectados por acciones negativas intencionales, es decir, 2.480 individuos de una muestra de 10.414 y que, en consecuencia, estos porcentajes disminuirán sustancialmente cuando los referimos a la población total. No obstante, avanzamos que el subgrupo de chicos y de chicas victimizados que valoran el conjunto de las acciones negativas recibidas de 7 a 10 puntos constituyen el 11% de todo el alumnado con edades aproximadas entre 8 y 18 años.

Ya hemos comentado anteriormente que puede ser de interés estudiar el impacto de las bromas en la convivencia escolar, pero eso no se tendría que confundir con el estudio de los maltratos. Los datos disponibles permiten afirmar que incluir las bromas entre los supuestos a valorar conlleva un descenso drástico de la importancia media atribuida a las acciones negativas, es decir, un incremento muy enérgico de los supuestos considerados de poca o nula importancia. En este sentido, no hay motivos para suponer que una ampliación de los casos a los incidentes que han estado calificados como *bromas* por las mismas víctimas pueda contribuir a cuantificar el problema.

A modo de ejemplo, en la edición del curso 2000-2001, la pregunta valorativa en la escala de 0 a 10 se formuló a todos los alumnos de secundaria que habían informado ser víctimas de alguna acción negativa, es decir, no se distinguió entre las acciones *en broma* y las acciones *para molestar* y, en consecuencia, la valoración de la importancia conjunta más frecuente fue de 0 puntos, es decir, el valor que designa las experiencias sin ninguna importancia (este año, a secundaria ha sido de 8 puntos); el año 2000-2001 la media fue de 3,7 puntos sobre 10 (este año en secundaria de 6,14) y las valoraciones de 0 a 4 puntos el curso 2000-2001 constituían el 61,4% de las respuestas, es decir, la gran mayoría de las respuestas válidas (y este año en secundaria sólo el 21,7%). En definitiva, hay motivos lógicos y empíricos para suponer que incluir las bromas entre los casos a valorar (o no filtrarlas de alguna manera) incrementa el número de experiencias de escasa o nula importancia, lo cual puede ser pertinente para estudiar el impacto de las bromas en la convivencia escolar, pero se tiene que evitar cuidadosamente que este enfoque *amplio* tenga efectos inflacionarios sobre los indicadores de maltratos. Los maltratos no son ninguna broma ni se pueden confundir con ninguna broma, por desafortunada que sea.

Cómo ya avanzábamos anteriormente, entre el alumnado que ha sido objeto de acciones negativas intencionales (bromas, pues, excluidas), aproximadamente uno de cada cinco consideran que estas acciones han estado subjetivamente leves (valoraciones de 5 y 6 puntos en la escala de 0 a 10), pero el resto, es decir, un considerable 46%, las consideran graves (valoraciones de 7 a 10 puntos). Naturalmente, al referir estas mismas cifras a todo el alumnado, es decir, no únicamente en los afectados por alguna acción negativa, sino a la totalidad de los chicos y de las chicas matriculados entre el ciclo medio de primaria y la educación secundaria postobligatoria, las cifras son otras.

Concretamente, el alumnado que ha sufrido acciones negativas intencionales y las ha valorado con 5 o 6 puntos constituyen el 4,8% del total, y los que las valoran entre 7 y 10 puntos llegan al 11%, tal como avanzábamos anteriormente. Presentamos estos datos en forma de tabla, incorporando no únicamente los que han sido objeto de acciones negativas intencionales, es decir, orientadas a molestarlos, sino incorporando también los que no han sido nunca objeto de acciones negativas o sólo lo han estado en broma, de manera que se pueda obtener una visión global de la situación.

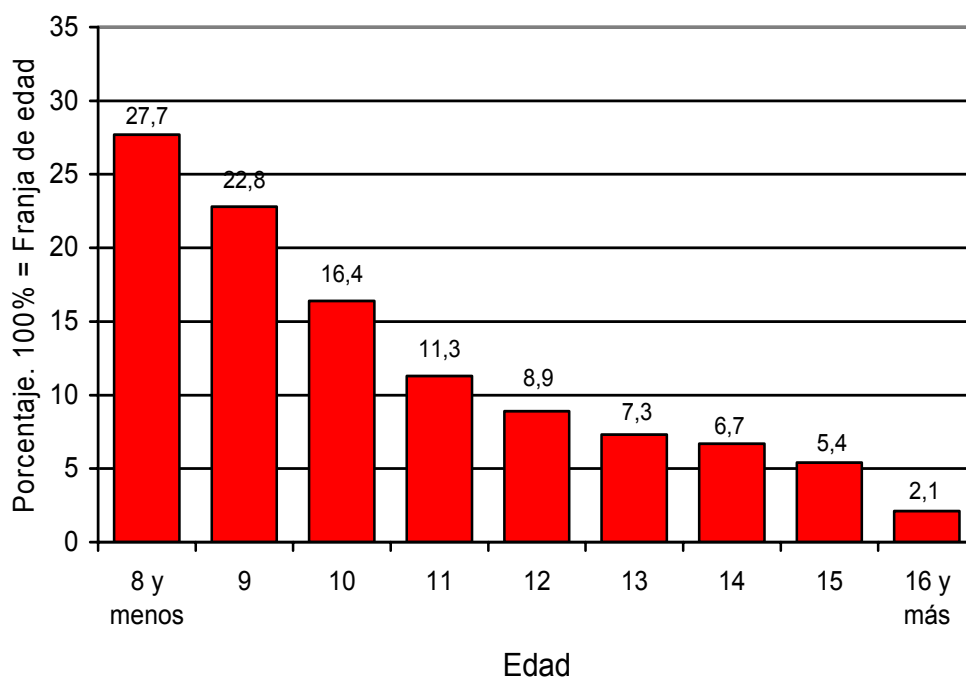
Tabla 33. Distribución del alumnado para la valoración de las acciones negativas sufridas ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

Porcentajes horizontales						
Nivel educativo	Informan de acciones <i>para molestar</i> Valoraciones de la importancia en la escala de 0 a 10				No informan de acciones <i>para molestar</i>	ns/nc
	De 0 a 4	De 5 a 6	De 7 a 8	De 9 a 10		
Primaria	10,9	8,4	5,8	14,2	58,9	1,7
Secundaria	2,8	2,4	2,9	2,3	87,2	2,3
TOTAL	6,0	4,8	4,0	7,0	76,2	1,7

Una vez más, la incidencia del problema disminuye al pasar de la primaria a la secundaria. Como ya se ha comprobado reiteradamente, la victimización por acciones negativas tiende a

disminuir inequívocamente con la edad. En el apartado anterior lo hemos visto en referirnos a la frecuencia de los hechos y ahora podremos volver a observarlo al describir su valoración. Y lo haremos concentrando la atención en las prevalencias valoradas entre 7 y 10 puntos, es decir, en las más importantes.

Gráfico 38. Alumnado que se considera víctima de acciones negativas importantes ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Valoraciones de 7 a 10 puntos (Escala de 0 a 10)



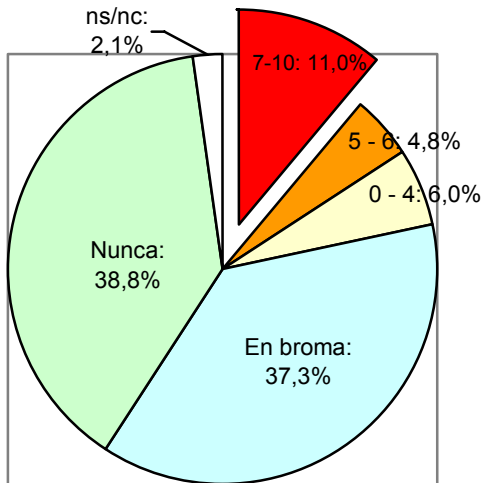
En resumidas cuentas podríamos decir que, con la edad, el número de afectados es menor y la intensidad de la afectación subjetiva también, al menos al referirnos a las acciones negativas entre iguales. No hay que añadir que la franja de edades es tan amplia que plantea dificultades de comparación. En cualquier caso, la forma de las curvas que estamos presentando y otros datos concordantes (como el aumento de la victimización o los comportamientos conflictivos *fuera de la escuela* a partir de los 16 años) hacen pensar que a lo largo de la educación secundaria postobligatoria la conflictividad tiende a adoptar formas nuevas. Se hace menos frecuente, aunque cada experiencia de victimización puede ser importante. En parte, se pasa de la microvictimización escolar a la victimización convencional, de las relaciones primarias de pertenencia y de convivencia (o dominio) a las relaciones sociales donde ninguno de estos problemas desaparece, pero todos se transforman. El requerimiento estadístico de constituir un grupo con toda la subpoblación de 16 años y más para estudiar las acciones negativas en el marco escolar es un exponente de estas transformaciones. No es que no tengan problemas, es que tienen otros.

Y cerraremos este apartado proponiendo un segundo indicador sobre la valoración de las acciones negativas intencionales registradas en las escuelas, sin perjuicio de diseñar más

adelante un indicador de síntesis que tenga en cuenta tanto la frecuencia como la valoración de la importancia de los hechos que se han sufrido.

Gráfico 39. Importancia subjetiva de las acciones negativas sufridas

Distribución de la valoración de la importancia conjunta de los hechos en una escala de 0 a 10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria



RESUMEN DE LA VALORACIÓN	
Educación primaria:	
<u>Acciones negativas:</u>	
Acciones valoradas de 7 a 10 puntos	20,0%
Acciones valoradas de 5 a 6 puntos:	8,4%

RESUMEN DE LA VALORACIÓN	
Educación secundaria:	
<u>Acciones negativas:</u>	
Acciones valoradas de 7 a 10 puntos:	5,2%
Acciones valoradas de 5 a 6 puntos:	2,4%

Hacia unos indicadores globales: el cruce de hechos y percepciones

Ya hemos señalado reiteradamente las cautelas con las que se tienen que utilizar los indicadores globales en poblaciones como la nuestra, con edades que van aproximadamente de los 8 a los 18 años. Entre estas edades, las diferencias en los niveles de desarrollo personal y en las problemáticas del alumnado son de tal magnitud que cualquier indicador global, incluso diferenciado para primaria y secundaria, constituye un resumen numérico que no nos autoriza a olvidar la variabilidad subyacente. Y a pesar de eso, existe una demanda de indicadores globales para realizar comparaciones rápidas en el espacio y en el tiempo.

En este sentido, sugerimos un sistema de indicadores que tenga, como mínimo, en cuenta tres dimensiones. En primer lugar, la prevalencia de las acciones negativas frecuentes, sobre todo las que se producen una vez a la semana o más. En segundo lugar, la percepción de la víctima sobre la intencionalidad de las acciones negativas, sobre todo si las considera explícitamente destinadas a molestar y si considera subjetivamente que es objeto de acciones negativas a menudo, con independencia de la frecuencia *objetiva* que la misma víctima haya indicado. Y en tercer lugar la importancia global que la víctima atribuye a los hechos, es decir, hasta qué punto lo han dolido o le han hecho rabia. Los diversos tratamientos que permiten estas variables pueden proporcionarnos una visión lo bastante matizada de la problemática, sin perjuicio de la necesidad de profundizar en la investigación.

Con los datos disponibles hay dos cruces que pueden resultar particularmente pertinentes. Por una parte, las acciones negativas que se han sufrido una vez a la semana o más, segmentadas de acuerdo con la importancia global que la víctima atribuye a los hechos. Y, por otro lado, la percepción que tiene la víctima tanto de la naturaleza de las agresiones como de la frecuencia de los hechos, es decir, si se siente a menudo víctima de acciones destinadas a molestarla, segmentando siempre las respuestas por la importancia global que la misma víctima atribuye a los hechos. El primer tratamiento lo podríamos denominar provisionalmente *indicador global de maltratos registrados* y el segundo *indicador global de maltratos percibidos*.

Los dos indicadores se fundamentan, pues, en los cálculos de acciones negativas que ya hemos presentado en los apartados anteriores de este mismo capítulo y, en consecuencia, su construcción sólo requiere ahora un cruce que permita segmentar las prevalencias de acuerdo con la importancia que las mismas víctimas atribuyen a los hechos, que también han sido discutidos. Como se recordará, las víctimas valoraban la importancia de los hechos en una escala de 0 a 10. Y aquí se propone realizar el cruce a partir de cuatro segmentos que podríamos interpretar y etiquetar de la manera siguiente:

Valoraciones de 0 a 4:	Importancia nula, muy baja o baja
Valoraciones de 5 a 6:	Importancia intermedia
Valoraciones de 7 a 8:	Importancia alta
Valoraciones de 9 a 10:	Importancia muy alta

Tabla 34. Alumnado que ha experimentado acciones negativas según frecuencia y nivel educativo

Distribución de las cinco acciones negativas estudiadas por frecuencia y nivel educativo

Porcentajes horizontales. 100%: alumnado del nivel educativo

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	1 vez a la semana	2 o más veces a la semana	ns/nc	TOTAL
Educación primaria	17,4%	37,6%	10,8%	7,0%	26,7%	0,4%	100
Educación secundaria	55,2%	29,3%	4,3%	3,1%	7,2%	0,9%	100
Total	40,4%	32,6%	6,9%	4,6%	14,9%	0,7%	100

Como se puede observar, estos datos ya están referidos a cada uno de los niveles formativos (primaria, secundaria), de manera que el tratamiento propuesto requiere únicamente reordenar las categorías, identificando la subpoblación de víctimas de acciones negativas una vez a la semana o más y segmentarla en los niveles de importancia que las propias víctimas han atribuido a las acciones negativas experimentadas. Veámoslo:

Tabla 35. Hacia un indicador global de maltratos registrados

Alumnos que han sido víctimas de acciones negativas una vez a la semana o más

- Víctimas de acciones negativas en los cinco ámbitos de victimización estudiados una vez a la semana o más

- Segmentación de las acciones negativas sufridas de acuerdo con la valoración de su importancia

ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Propuesta de indicadores para primaria y secundaria

		<u>Porcentaje con respecto al nivel</u> Total alumnado primaria = 100% Total alumnado secundaria = 100%			
		Primaria		Secundaria	
Consideran que no los han tratado mal o sólo en broma		11,6		4,8	
Valoración de la importancia global de las molestias. Escala de 0 a 10	Puntuaciones de 0 a 4	4,5		1,1	
	Puntuaciones de 5 y 6	4,5		1,0	
0 = no tienen nada de importancia 10 = Tienen muchísima importancia	Puntuaciones de 7 y 8	3,2	12,6	1,7	3,0
	Puntuaciones de 9 y 10	9,4		1,3	
ns/nc la valoración de la importancia		0,5		0,4	
TOTAL (acciones sin importancia aparente incluidas)		33,7		10,3	

De acuerdo con este resumen numérico, las subpoblaciones que se pueden considerar particularmente afectadas por los maltratos llegarían al 12,6% del alumnado en la educación primaria y al 3% en la educación secundaria (valoraciones de 7 a 10). Adicionalmente, pueden requerir atención los que valoran la importancia de los hechos con 5 o 6 puntos (4,5% a primaria y un 1,0% a secundaria), pero las acciones negativas valoradas por debajo de los 5 puntos y las calificadas globalmente de *bromas* por las propias víctimas requieren un diagnóstico y un tratamiento específico que no coincidirá necesariamente con el de los maltratos.

En otras palabras, los datos obtenidos parecen reflejar síntomas de aclimatación a ciertos tipos de acciones negativas, sobre todo verbales (insultos, burlas, etc.), y a atmósferas de convivencia desordenadas, quizás conflictivas, que tienen que tener efectos sobre el bienestar de los alumnos y sobre el trabajo docente. En todo caso, ésta es una interpretación posible del

carácter aparentemente contradictorio de algunas respuestas: por una parte, se informa de acciones negativas una vez a la semana o más sin embargo, de la otra, se considera que nadie se ha metido con ellos para molestarlos o se consideran de importancia nula. Las respuestas parecen reflejar, pues, un clima de convivencia donde cierto nivel de conflictividad se considera *normal* y donde se producen con frecuencia enfrentamientos de baja intensidad entre chicos y chicas de fuerza equivalente. En definitiva, un clima escolar mejorable, pero donde tendríamos que poder identificar y tratar los diversos problemas de manera específica, sobre todo por motivos de eficacia. No todas las acciones negativas entre iguales constituyen maltratos.

También hace falta tener en cuenta que hay un subgrupo del alumnado que considera que sí que se meten *a menudo* con él para molestarlo aunque sólo declara ser víctima de acciones negativas algunas veces al trimestre, es decir, con una frecuencia situada bajo el umbral de referencia. En definitiva, algunos de los que sobrepasan el umbral establecido afirman que las acciones negativas que han experimentado no tienen importancia, y otros que no llegan al umbral consideran que su caso es importante. Precisamente por eso, y a la espera de que progresen los estudios y mejoren los instrumentos de medida, proponemos que nuestro sistema de indicadores incluya un *indicador global de maltratos percibidos* que se basa que en la opinión directa del alumnado. Es decir, si cualquier alumno opina que se meten *a menudo* con él o ella con la intención de molestar, incluso si sólo se meten *algunas veces*, nosotros proponemos tener en cuenta estas respuestas y contabilizarlas para evaluar la situación de la convivencia en la escuela, diferenciando pero entre *a menudo* y *algunas veces* y manteniendo la escala de valoraciones de 0 a 10 para graduar la importancia de los hechos. Si nos referimos, para empezar, a la percepción subjetiva de ser objeto de acciones negativas intencionadas *a menudo*, los datos de este indicador global de maltratos percibidos serían los siguientes:

Tabla 36. Hacia un indicador global de maltratos percibidos: A MENUDO

Alumnos que opinan que se han metido *a menudo* con ellos para molestarlos
 - Segmentación de las acciones negativas sufridas de acuerdo con la valoración de su importancia
ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Propuesta de indicadores para primaria y secundaria

		Porcentaje con respecto al nivel	
		Primaria	Secundaria
		Total alumnado de primaria = 100%	
		Total alumnado secundaria = 100%	
		Primaria	Secundaria
Valoración de la importancia global de las molestias. Escala de 0 a 10	Puntuaciones de 0 a 4	2,4	0,4
	Puntuaciones de 5 y 6	1,4	0,3
0 = no tienen nada de importancia 10= Tienen muchísima importancia	Puntuaciones de 7 y 8	1,4	0,6
	Puntuaciones de 9 y 10	6,4	0,9
ns/nc la valoración de la importancia		0,2	0,1
TOTAL (acciones sin importancia aparente incluidas)		11,9	2,3

*La no respuesta restante, tratada como perdida por motivos de comparabilidad (n ponderado = 354, sobre 10.414)

Los maltratos continuados percibidos por el alumnado resultan, pues sensiblemente inferiores a los establecidos a partir del cómputo de una acción negativa a la semana o más. Y el núcleo de atención preferente, es decir, el núcleo que valora la importancia de las acciones negativas

experimentadas de 7 a 10 puntos pasa de 12,6% a 7,8% en primaria y de 3% a 1,5% en secundaria.

Este hecho no justifica *en absoluto* una actitud despreocupada por las dimensiones del problema, ya que más allá de los segmentos más afectados existe un amplio entorno en el cual la problemática se manifiesta con menos intensidad pero con efectos subjetivos comparables. En los términos de la ECESC se trataría del alumnado afectado por acciones negativas intencionadas *algunas veces*.

Probablemente, aquí nos introducimos en un ámbito donde se solapa la conflictividad entre iguales de fuerza equivalente con los supuestos de maltratos continuados y, por lo tanto, estaríamos más próximos a la evaluación de la convivencia que a la cuantificación de los maltratos. En cualquier caso, en estas frecuencias ya podemos identificar núcleos considerables de chicos y chicas afectados, a veces intensamente. Es pues evidente que las cifras señalan la existencia de carencias de competencias relacionales y sociales entre el alumnado que, muy probablemente, contribuyen a degradar el clima escolar.

Tabla 37. Hacia un indicador global de maltratos percibidos: ALGUNAS VECES

Alumnos que opinan que se han metido *algunas veces* o *a menudo* con ellos para molestarlos
 - Segmentación de las acciones negativas sufridas de acuerdo con la valoración de su importancia
ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Propuesta de indicadores para primaria y secundaria

		Porcentaje con respecto al nivel Total alumnado de primaria = 100% Total alumnado secundaria = 100%			
		Primaria		Secundaria	
Valoración de la importancia global de las molestias. Escala de 0 a 10 0 = No tienen nada de importancia 10= Tienen muchísima importancia	Puntuaciones de 0 a 4	8,6		2,1	
	Puntuaciones de 5 y 6	6,5		1,7	
	Puntuaciones de 7 y 8	4,2	11,3	2,0	3,2
	Puntuaciones de 9 y 10	7,1		1,2	
ns/nc la valoración de la importancia*		0,7		0,3	
TOTAL (acciones sin importancia aparente incluidas)		27,1		7,4	

*La no respuesta restante, tratada como perdida por motivos de comparabilidad (n ponderado = 354, sobre 10.414)

En fin, si nos refiriéramos al conjunto de la muestra, agregando todo el alumnado desde el ciclo medio de primaria a la secundaria postobligatoria, podríamos resumir estos datos afirmando que los chicos y las chicas especialmente afectados por las acciones negativas, es decir, el alumnado que ha experimentado acciones negativas *a menudo* y valora su importancia de 7 a 10 puntos constituyen un 3,8% de la población escolarizada entre los 8 y los 18 años de edad aproximadamente. Si añadimos los que se consideran objeto de acciones negativas *algunas veces*, pero las valoran igualmente de 7 a 10 puntos, tendríamos que añadir adicionalmente a un 6,1% del alumnado, de manera que la cifra se elevaría a un 9,9% del total. *En resumidas cuentas, estaríamos hablando, en cifras redondas, de un chico o de una chica de cada diez.* Pero ya hemos advertido que estos datos globales requieren una presentación más detallada por edades y etapas formativas. Abordémosla inmediatamente en el próximo apartado.

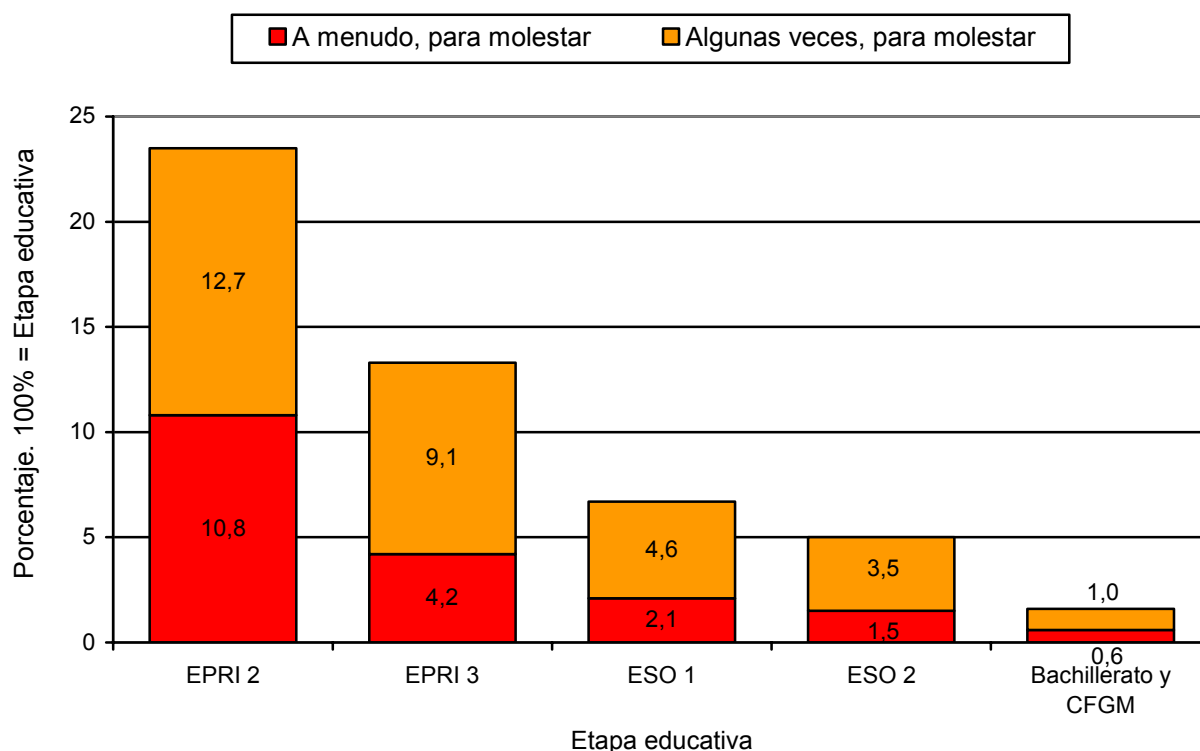
La edad

Hemos podido comprobar reiteradamente que el maltrato entre iguales y sus variables asociadas (la percepción del problema, el miedo...) disminuyen con la edad. La evolución es tanto nítida, de hecho recuerda una asíntota, que nos podría hacer olvidar que no se trata de un proceso de extinción sino de transformación de los problemas del alumnado, que se hacen más conscientes, más variados, más sustanciales y que, en definitiva, pueden ser menos numerosos pero tener consecuencias tanto o más importantes.

En este nuevo contexto, la prevalencia de los maltratos es mucho menos frecuente, pero puede ser igualmente preocupante precisamente porque la importancia relativa de los adultos disminuye y la significación de los iguales aumenta. Y, si en estas nuevas circunstancias persisten las acciones negativas por parte de los mismos compañeros, su efecto sobre la víctima puede ser especialmente duro. Que el problema se haga menos visible no significa que haya desaparecido o que los casos subsistentes sean intrascendentes²³. Pero antes de continuar, observamos un gráfico de barras, que diferencia sobre la evolución de las acciones intencionadas valoradas entre 7 y 10 puntos. La disminución con la edad, que siempre es pronunciada, aquí resulta evidente.

Gráfico 40. Distribución de los maltratos sufridos por etapas educativas

Acciones consideradas intencionales (*para molestar*), de importancia global entre 7 y 10 puntos ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre.



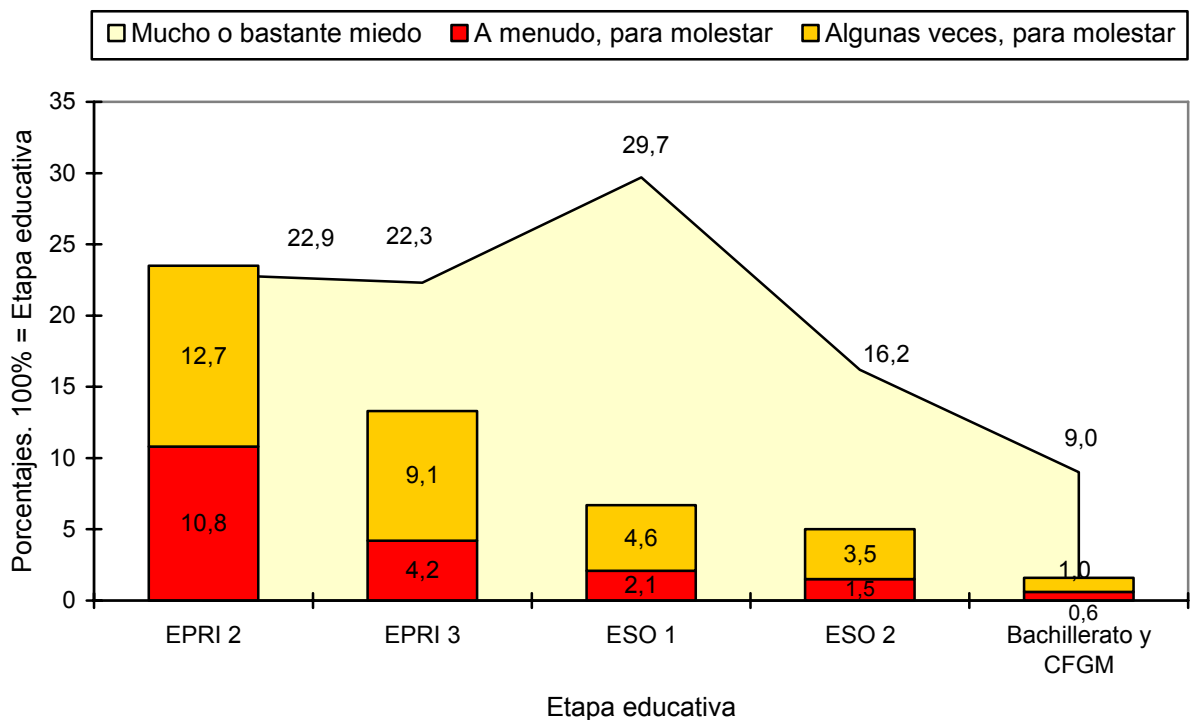
Las disminuciones resultan especialmente pronunciadas al pasar del ciclo medio al ciclo superior de educación primaria, donde aproximadamente se reducen a la mitad, y nuevamente se vuelven a reducir a la mitad al pasar de primaria al primer ciclo de la ESO, mientras que en las etapas posteriores se mantiene un ritmo descendente notable.

Cuantitativamente el problema parece concentrado en el ciclo medio y superior de la educación primaria, pero justamente en estas etapas educativas la capacidad de intervención del profesorado es determinante, y la gran mayoría del alumnado lo valora con puntuaciones altas (entre 8,0 y 8,7 puntos sobre 10). Incluso, las calificaciones de los chicos y de las chicas que son objeto de acciones negativas son generalmente elevadas, aunque se encuentren algunas décimas por debajo. En cualquier caso, la capacidad de intervención del profesorado no está en cuestión y quizás esta sensación de control explica, cuando menos en parte, porque no se ha prestado hasta ahora más atención al problema de las acciones negativas entre iguales en primaria, dónde este problema es particularmente intenso.

Lo que se produce al principio de la ESO no es un incremento de los hechos. Todo lo contrario, el número de hechos disminuye de manera inequívoca, como hemos podido ver antes y como reproduciremos ahora para una mayor claridad: lo que se incrementa es el miedo, es decir, la sensación de riesgo, la percepción del problema, seguramente por el debilitamiento de los mecanismos de control y de intervención en la ESO, acompañados a menudo de cambios de centro y de otros cambios sustanciales en la vida del alumnado.

Gráfico 41. Comparación entre la sensación de miedo y los maltratos sufridos

Sensación de *mucho y bastante miedo* agregados y *a menudo y muchas veces para molestar* agregados ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre.

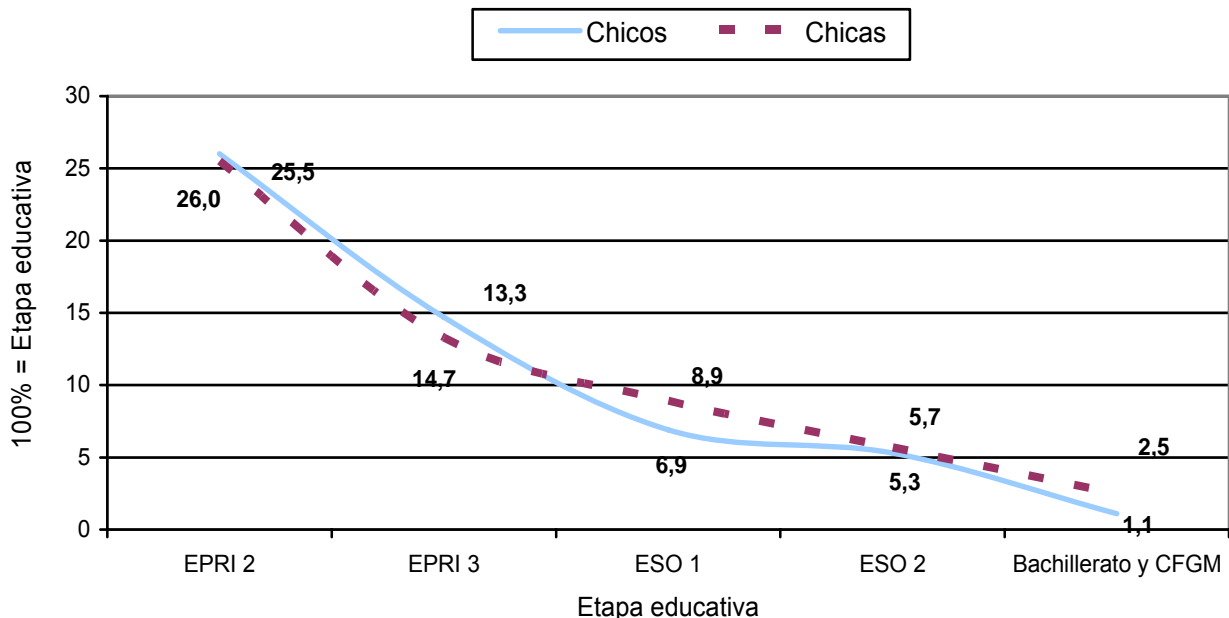


El género

La diferencia de género, presenta una singularidad: como se ha señalado anteriormente, los chicos predominan entre las víctimas de las acciones negativas (con excepción de la exclusión grupal), pero cuando nos referimos de manera más específica a la prevalencia del alumnado que ha sufrido acciones negativas intencionadas y valoradas con una importancia global entre 7 y 10 puntos, la situación se modifica: el nivel de prevalencia es técnicamente idéntico: el 11,0% de las chicas y el 10,9% de los chicos son victimizados. Y si ampliamos el espectro para incluir todas las acciones intencionadas valoradas de 5 a 10 puntos, la proporción de chicas es, incluso, ligeramente superior: el 15,1% de las chicas y el 14,4% de los chicos son objeto de este tipo de acción negativa.

Gráfico 42. Acciones negativas intencionadas sufridas por género y etapa educativa

Distribución de las acciones negativas hechas *para molestar* valoradas de 7 a 10 puntos sobre 10 ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



N = 1.143

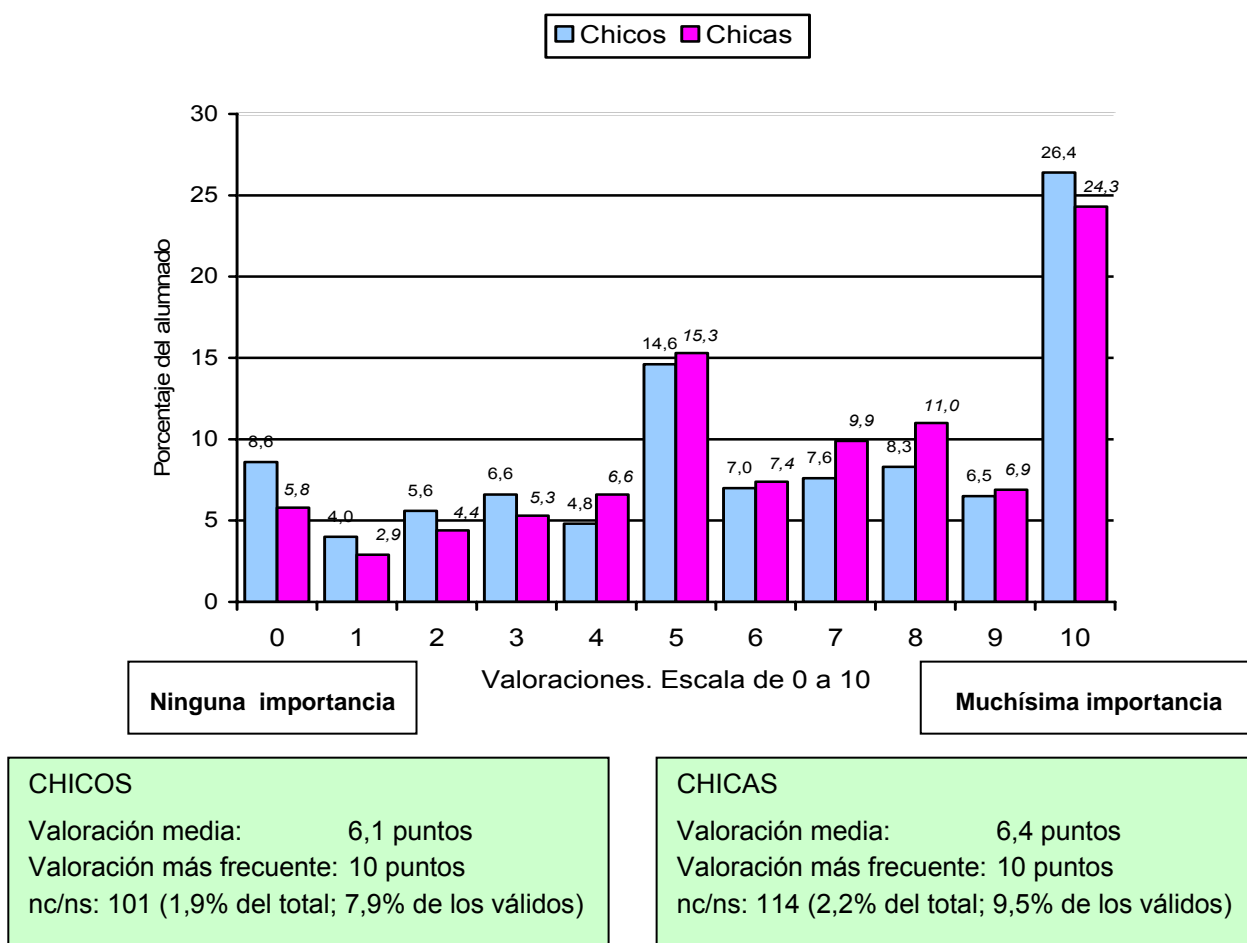
La diferencia es reducida y las curvas son similares. Pero hay que destacar que, *si tenemos en cuenta la opinión de las víctimas*, los chicos y las chicas sufren unos niveles de victimización similares y que, en ciertas circunstancias, los niveles de victimización de las chicas son superiores. El asunto se tiene que señalar porque podría matizar algunas ideas bastante extendidas en este ámbito, que afirman el contrario basándose en registros que no tienen en cuenta la valoración de las víctimas.

A menudo se acepta que los chicos experimentan más acciones negativas que las chicas. Si nos referimos a las acciones registradas, *sin tener en cuenta su importancia subjetiva*, las chicas predominan entre el alumnado que no ha experimentado ninguna acción negativa (nunca: 21,1% para las chicas y 17,7% para los chicos), y también han experimentado menos acciones *en broma* (chicas 17,0%, chicos 20,3%). Las prevalencias son similares con respecto a las acciones

experimentadas *algunas veces para molestar* (chicos 7,2%, chicas 7,4%) y, finalmente, los chicos predominan entre los afectados por las acciones frecuentes (chicos 3,3%, chicas 2,6%).

Pero los chicos y las chicas valoran la importancia de las acciones negativas que han vivido de forma diferente. Y esta diferencia ya se detecta en las valoraciones medias que son ligeramente superiores entre las chicas (chicos 6,1 y chicas 6,4 puntos sobre 10). Observamos con más detalle estos valores punto por punto de la escala.

Gráfico 43. Valoración por género de las acciones negativas intencionadas sufridas
Distribución por sexos de la importancia de las acciones negativas en una escala de 0 a 10
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria



Como señalábamos anteriormente, estos datos parecen matizar las ideas adquiridas sobre la distribución de la victimización por géneros, aunque se tenga que mantener la cautela porque las diferencias registradas en la ECESC son reducidas y la no respuesta es alta en relación con los valores válidos. En cualquier caso, a modo de hipótesis, parece que el chicos sufran más acciones negativas pero que les duelan menos, es decir, que su afectación subjetiva sea menor. El predominio de los chicos entre las víctimas que valoran con puntuaciones bajas la importancia conjunta de los hechos parece concluyente: el 24,9% de los chicos, uno de cada cuatro, valora las acciones negativas experimentadas entre 0 y 3 puntos, y la cifra equivalente para las chicas es del 18,4%²⁴.

El origen

Las acciones negativas contra el alumnado de origen inmigrante requieren un tratamiento particularmente cuidadoso y, por lo tanto, ha sido objeto de dos mediciones complementarias. En primer lugar, se ha utilizado un indicador habitual en las investigaciones internacionales: las acciones negativas registradas una vez a la semana o más sin tener en cuenta la importancia global de estos hechos para las mismas víctimas y, posteriormente, se han contrastado estos resultados con el indicador sintético que propone la ECESC, y que sí que tiene en cuenta la valoración subjetiva de las víctimas.

En cifras globales, pues, el 18,8% de los nacidos en Cataluña son objeto de acciones negativas una vez a la semana o más, y la cifra equivalente para los nacidos fuera de Cataluña es del 23,4%: 4,6 puntos por encima. Y aquí también se producen diferencias muy sustanciales entre primaria y secundaria que reflejan la disminución del problema con la edad.

Tabla 38. Alumnado objeto de acciones negativas una vez a la semana o más por nivel educativo

Distribución porcentual con respecto al alumnado del nivel educativo y el lugar de origen respectivos
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

Nivel educativo	¿Dónde naciste?		Total
	Cataluña	Fuera de Cataluña	
Educación primaria	32,9%	38,9%	33,7%
Educación secundaria	9,8%	12,9%	10,2%
Total	18,8%	23,4%	19,4%

Evidentemente, el alumnado nacido fuera de Cataluña presenta una gran variedad de orígenes y resulta imposible estudiarlos de manera diferenciada, por lo tanto, se han agrupado por grandes ámbitos geográficos y sin desagregar primaria de secundaria, con la intención de contar con submuestras que permitan realizar inferencia sobre el conjunto del alumnado. Los resultados nos harán volver a una hipótesis que ya hemos presentado anteriormente al analizar las relaciones entre el alumnado (*¿...cómo te encuentras con los compañeros y las compañeras...?*).

Tabla 39. Alumnado objeto de acciones negativas una vez a la semana o más por origen

Distribución porcentual por grandes áreas geográficas de origen. Ordenación ascendente
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria

	Víctimas de acciones negativas una vez a la semana o más		TOTAL = 100% n
	SI	NO	
Estado español	18,9	81,1	9206
América Latina	19,1	80,9	632
Europa y resto de la OCDE	24,4	75,6	201
África	34,1	65,9	205
Otros países	25,8	74,2	66
TOTAL	19,4	80,6	10.309; ns/nc: 105

Es decir, los datos obtenidos vuelven a señalar una concentración del problema entre el alumnado de menos edad, en educación primaria, y a sugerir cierta relación con las dificultades de comunicación lingüística. En términos generales, los que provienen de ámbitos sociolingüísticos más alejados registran más problemas de convivencia, especialmente si las dificultades de comunicación van acompañadas de distancias de orden cultural o social. No hay que destacar que el problema afecta a especialmente los chicos y las chicas de origen africano.

No obstante, el problema tiene otras dimensiones que no siempre podremos estudiar con la profundidad que querríamos. Como mínimo tenemos que añadir que, más allá del origen del chico o de la chica, se tiene que tener en cuenta el origen familiar. No hay correlaciones significativas en la victimización del alumnado asociadas al origen de los progenitores cuando los dos han nacido en el Estado español, pero pueden aparecer diferencias en el resto de supuestos que en orden ascendente pueden relacionarse de la manera siguiente:

▪ El alumno y los dos progenitores nacidos en el Estado	18,1% (n = 8.141)
▪ El alumno y los dos progenitores nacidos fuera del Estado	21,6% (n = 929)
▪ El alumno nacido en el Estado y los dos progenitores nacidos fuera	23,2% (n = 181)
▪ El alumno y uno de los progenitores nacidos en el Estado	25,4% (n = 925)
▪ No respuesta acumulada	33,1% (n = 239)

Las cifras más bajas de victimización, una vez a la semana o más, se dan entre las familias originarias del Estado, lo cual se podría considerar *normal* en el sentido de suponer que este segmento concentra ventajas adaptativas que minimizan los posibles problemas de convivencia que se pueden presentar, pero, sorprendentemente, el segundo grupo menos afectado es el formado por las familias en las que todos sus miembros han nacido fuera del Estado. Por otra parte, se registraría un nivel de victimización relativamente elevado en las familias mixtas, es decir, en aquéllas en las que uno de los progenitores ha nacido en el Estado y el otro no.

No tenemos ninguna interpretación satisfactoria de estos datos que, adicionalmente, requieren la cautela de una no respuesta acumulada (es decir, la no respuesta por falta de información sobre el lugar de nacimiento del alumno, del padre o de la madre), que se eleva a 239 casos distribuidos de manera obviamente no aleatoria: *de hecho, constituyen el grupo más victimizado*. No nos corresponde entrar en el ámbito de las suposiciones que no estén sugeridas por algún dato empírico, pero está claro que la no respuesta oculta problemáticas familiares o personales y que los diferentes orígenes familiares parecen generar actitudes más o menos expuestas en las acciones negativas.

En cualquier caso, la variable interpretativa fundamental es nuevamente la edad: la evolución por edades de las acciones negativas una vez a la semana o más sigue una curva descendente, muy pronunciada, similar en las que ya hemos visto al estudiar otras variables asociadas a los maltratos, desde cifras próximas al 50% de afectados hacia los 8 años de edad (49,5%) a cifras ligeramente por encima del 5% (5,1%) en un segmento de edad donde se tiene que agrupar todo el alumnado de 16 años y más para tener un número lo suficiente significativo de victimizados.

Hasta ahora, nos hemos referido al porcentaje del alumnado de origen extranjero que ha sido objeto de acciones negativas una vez a la semana o más, sin tener en cuenta la importancia subjetiva que las mismas víctimas atribúan a estas experiencias de (micro)victimización. Las experiencias registradas tienen interés para apreciar el volumen de la problemática y abordar asuntos importantes, como la evolución psicológica del alumnado o los problemas de interrupción que se puedan registrar en las escuelas. No obstante, este dato *en bruto* requiere ser depurado cuando se pretende precisar la victimización del alumnado.

Como ya se ha señalado anteriormente, en este sentido la ECESC propone tener en cuenta las opiniones del alumnado y referir el cálculo de indicadores a las experiencias que ellos consideran frecuentes (*a menudo*), intencionadas (*para molestar*) y con una valoración global de su importancia de 7 a 10 puntos en una escala de 0 (no tienen nada de importancia) a 10 (tienen muchísima importancia). Ya hemos dicho que eso no supone olvidar las acciones que se sufren *algunas veces* o que son valoradas con 5 o 6 puntos, pero sí que supone considerar que estas experiencias menos frecuentes o menos importantes constituyen el entorno al problema y no su núcleo central, configuran un ámbito de riesgo, no un indicador de victimización.

Por lo demás, se propone definitivamente no contabilizar *las acciones que los mismos afectados consideran que se han llevado a cabo en broma*, ni tampoco las experiencias valoradas de 0 a 4 puntos, entendiendo que su importancia subjetiva es insuficiente para ser tipificada en el ámbito de la victimización. En fin, para simplificar la exposición se presentará primero una tabla con los datos globales y después un gráfico con la evolución por etapas educativas.

Tabla 40. Prevalencia de acciones negativas intencionadas sufridas valoradas por origen
Distribución porcentual con respecto a la totalidad del alumnado
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

¿Dónde naciste?	¿...se han metido A MENUDO contigo para MOLESTARTE?				Ns/nc
	Algunas veces		A menudo		
	Valores 5-6	Valores 7-10	Valores 5-6	Valores 7-10	
Cataluña	3,5%	6,1%	0,7%	3,7%	3,4% 303 de 8.954
Fuera de Cataluña	2,9%	6,1%	0,9% (n = 13)	3,9%	8,1% 113 de 1.399
Total	3,5%	6,1%	0,7%	3,8%	4,1%

Esta presentación de los datos aproxima sorprendentemente los niveles de victimización del alumnado con independencia de su origen. Es una información esperanzadora que inmediatamente hay que matizar por la importancia relativa de la no respuesta de los nacidos fuera de Cataluña: 113 sobre 1.399 son demasiados casos, sobre todo si estudiamos el origen detallado de ésta no respuesta que se produce más en la tipificación (*¿...algunas veces para molestar? ¿...a menudo para molestar? ¿...en broma?*) que en la valoración de la importancia subjetiva en la escala de 0 a 10.

Teniendo en cuenta este hecho, se puede hacer un nuevo cálculo que no tenga en consideración el amplio porcentaje de no respuesta, resumir la situación sin diferenciar entre a

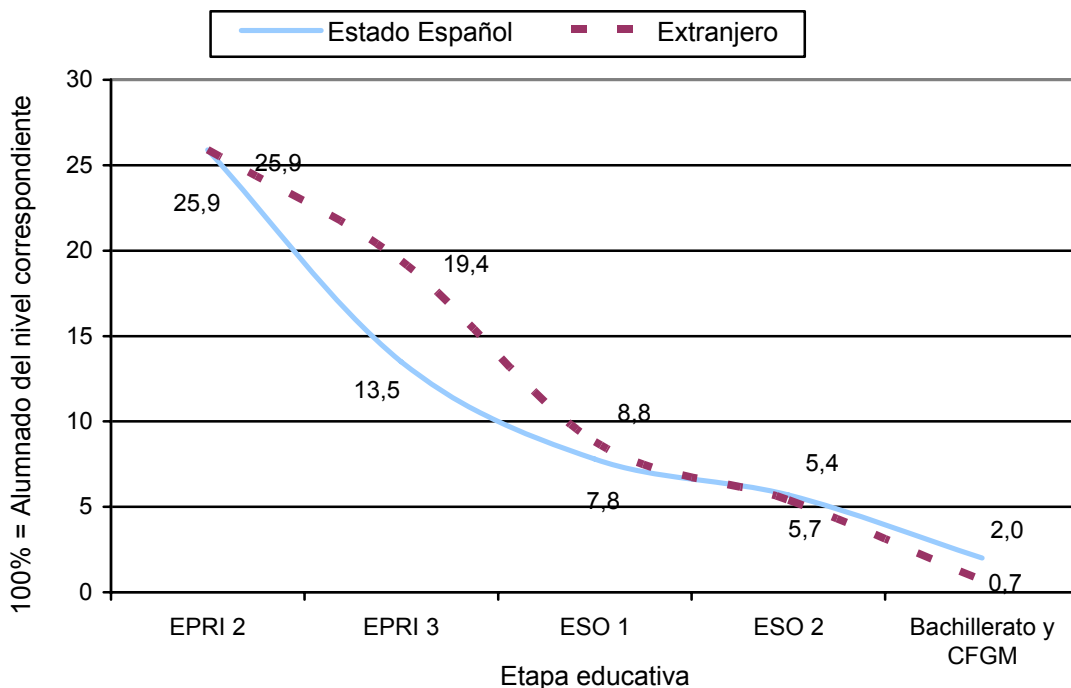
menudo y *algunas veces* y referirse conjuntamente al segmento del alumnado afectado por acciones negativas intencionadas valoradas de 7 a 10 puntos. Este segmento es del 10,8% para los nacidos en Cataluña y del 12,0% para los nacidos fuera.

La diferencia final es, pues, estadísticamente significativa, pero modesta por comparación a las correlaciones con otras variables de segmentación. No obstante, los datos no obtenidos tampoco justifican bajar la guardia: el alumnado de origen extranjero, sobre todo los más pequeños, es objeto de más acciones negativas, tiene más dificultades para relacionarse con los compañeros y las compañeras y, una vez depurados los datos, su nivel de victimización (*a menudo* y *algunas veces*, de 7 a 10) está 1,2 puntos por encima del que se registra para los nacidos en Cataluña.

Y, en fin, la evolución por etapas formativas nos permite nuevamente situar el problema en perspectiva. El alumnado de origen extranjero afectado por acciones negativas intencionadas valoradas de 7 a 10 puntos, una vez distribuida por etapas formativas (100% = alumnado de la etapa del origen considerado), permite apreciar de nuevo la concentración del problema en la educación primaria y una evolución posterior que lo sitúa a unos niveles relativos iguales o inferiores a la del resto del alumnado.

Gráfico 44. Acciones negativas intencionadas sufridas por origen

Víctimas de hechos intencionados, valorados de 7 a 10 puntos, originarias o no del Estado español
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



Los centros

Las acciones negativas registradas en la enseñanza pública y en la privada recuerdan nuevamente la necesidad de diferenciar entre la conflictividad dispersa y los maltratos entre iguales. Así, en la enseñanza pública se registran más acciones negativas pero, de acuerdo con la opinión de las mismas víctimas, no hay más casos de maltratos. Las cifras en materia de maltratos son las mismas: 9,9% en la enseñanza pública y 10,0% en la privada (refiriéndonos ahora a las acciones negativas intencionadas de una importancia subjetiva valorada entre 7 y 10 puntos).

En otras palabras, si observáramos sólo los registros cuantitativos de las cinco modalidades de agresión estudiadas, sin tener en cuenta la clasificación o la valoración de las víctimas, tendríamos que concluir que, en términos generales, un 12% del alumnado de la escuela pública ha sido afectado por acciones negativas una vez a la semana o más, mientras que únicamente un 7,5% lo ha sido en la escuela privada. Y si pasamos de las acciones frecuentes en todas las acciones conocidas, nos encontramos con que en la pública uno de cada dos alumnos nos dice que le ha pasado alguna cosa a lo largo del trimestre (alguna burla, algún insulto, algún empujón ...), mientras que en la escuela privada la cifra correspondiente no llega a uno de cada tres.

La diferencia entre la escuela pública y la privada es sustancial y, evidentemente, eso tiene que afectar a la convivencia y el trabajo docente. Sin embargo, no todas estas acciones negativas se pueden considerar maltratos. En cualquier caso, el alumnado las clasifica y las valora de la manera siguiente:

Tabla 41. Maltratos sufridos a la enseñanza pública y al privado

ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Datos globales de educación primaria y secundaria

EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso ¿...se han metido A MENUDO contigo PARA MOLESTARTE?

	Enseñanza pública		Enseñanza privada	
Nunca	40,2		36,5	
Sí, pero sólo en broma	36,5		38,8	
Sí, para molestarte	Algunas veces	A menudo	Algunas veces	A menudo
Puntuaciones de 0 a 4	3,9	1,1	5,4	1,2
Puntuaciones de 5 y 6	3,3	0,6	3,7	0,9
Puntuaciones de 7 y 8	2,6	0,9	2,9	0,8
Puntuaciones de 9 y 10	3,2	3,2	3,8	2,5
ns/nc acumulado	4,5		3,5	
TOTAL	100%		100%	

Como avanzábamos al principio de este punto, en la zona que incluye las experiencias valoradas entre 7 y 10 puntos, en la enseñanza pública se detecta un segmento de un 9,9% de chicos y chicas afectados, y en la enseñanza privada un 10,0%, es decir, dos segmentos técnicamente idénticos. Si ampliáramos el ámbito de estudio en las acciones negativas valoradas con 5 y 6 puntos resultaría que la escuela privada registraría una prevalencia superior

y, por el contrario, si nos concentráramos en el núcleo más afectado (*a menudo*, importancia de 9 a 10 puntos) el porcentaje de la pública estaría unas siete décimas por encima. Unas diferencias que ocasionalmente se tienen que tener en cuenta, pero que no afectan a la conclusión central que tenemos que destacar: el riesgo de que se produzca un caso de maltrato es prácticamente el mismo en la escuela pública que en la privada.

En un sentido similar, también tenemos que añadir que el número de alumnos matriculados en el centro tiene una importancia limitada o nula en materia de maltratos. Puede ser un asunto primordial en otros ámbitos de interés como la gestión, la supervisión o la atención a la diversidad, pero las correlaciones directas entre el tamaño del centro y los maltratos son débiles o insignificantes. Quizás los centros pequeños (hasta 120 alumnos) presentan alguna ligera ventaja, pero toda cautela es poca: de entrada, la escuela primaria rural contabiliza un 17,3% de chicos y chicas objeto de acciones negativas intencionadas valoradas de 7 a 10 puntos, es decir, está en una situación peor que el resto de su segmento (16,6%), seguramente por la dificultad de mantener los diversos grupos de edad lo bastante separados y, adicionalmente, algunos de los mejores resultados, sobre todo a la educación secundaria, se consiguen en los centros con más alumnos²⁵.

Por lo demás, no hay que decir que las variables socioeconómicas tienen un impacto general sobre las condiciones de vida que, obviamente, afectan también a la escuela. Pero este informe no trata genéricamente de los impactos socioeconómicos, sino que se limita a estudiar las correlaciones existentes entre las acciones negativas continuadas y dos variables de carácter socioeconómico: una, el nivel educativo del padre, y la otra, el porcentaje del alumnado del centro que recibe becas de comedor.

Sobre el nivel de formación del padre y de la madre sólo se formularon preguntas en la educación secundaria y, por lo tanto, su valor es meramente indicativo para el conjunto de la población. Pero, en hipótesis, parece que no exista una relación nítida entre el nivel educativo de la familia y el grado de victimización reconocido, calculado nuevamente a partir de las acciones negativas consideradas de una importancia subjetiva de 7 a 10 puntos. Es decir, la relación es débil o insignificante tanto si analizamos las correlaciones a partir de los estudios del padre, de la madre o de una combinación de ambos. La afectación más fuerte se produce, en cualquier caso, entre el alumnado con madres sin estudios (7,5% de afectados contra una media de 5,3%, siempre refiriéndonos a la educación secundaria), pero también entre aquellos chicos o chicas que, sintomáticamente, desconocen el nivel de estudios de sus padres, donde se amalgaman los más jóvenes con alumnos que mantienen una relación débil con la figura paterna. Y la cifra todavía se hace más voluminosa cuando estudiamos las acciones negativas en su conjunto, es decir, cuando no nos limitamos sólo a las acciones que pueden tener carácter de maltrato. En definitiva, se registra un incremento de la vulnerabilidad cuando los progenitores se encuentran en situación de precariedad, y no es nada arriesgado suponer que la vulnerabilidad se incrementa con la acumulación de problemáticas.

Evidentemente, una acumulación de problemáticas sobre un mismo centro puede incrementar la afectación, pero no siempre tenemos una serie de variables independientes, fácilmente disponibles y generalmente aceptadas para estudiar su impacto aislado o conjunto sobre la

convivencia. En una aproximación experimental, la ECESC ha estudiado el porcentaje de becas de comedor concedidas en el centro, y se ha podido detectar una correlación lineal significativa entre el número de acciones negativas intencionadas valoradas de 7 a 10 y el porcentaje de alumnos del centro que reciben becas de comedor (correlación de Pearson: 0,410). De alguna manera parecería que la presencia de niños y niñas de ambientes más precarizados aumenta la vulnerabilidad del conjunto, empezando por ellos mismos.

Tabla 42. Prevalencia de acciones negativas intencionadas sufridas valoradas de 7 a 10

Distribución por centros en función del porcentaje de becas de comedor concedidas
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Víctimas de acciones <i>para molestar</i> valoradas de 7 a 10				
	Víctimas	No víctimas	%	Distribución vertical	
				n	%
No tiene comedor	7,7%	92,3%	100%	220	2,2%
No solicitadas o no concedidas	9,5%	90,5%	100%	3.905	38,3%
De 0,1% al 5%	9,4%	90,6%	100%	4.595	45,1%
De 5,1% al 10,0%	23,7%	76,3%	100%	792	7,8%
Más del 10,1%	19,7%	80,3%	100%	686	6,7%
	11,2%	88,8%	100%	10.198	100%

Sin cuestionar la importancia de los factores socioeconómicos en las problemáticas escolares, uno de los aspectos destacables de los datos obtenidos es precisamente la existencia de una notable variabilidad entre los centros de enseñanza (o los grupos) en materia de acciones negativas intencionadas, incluso cuándo se mantienen constantes la edad, el sexo, el lugar de origen, la tipología del centro u otras variables relacionadas con los maltratos²⁶. Ya hemos comentado anteriormente el tema, pero el asunto justifica insistir porque cuestiona algunos enfoques predominantes hasta ahora en materia de corrección de las acciones negativas. En definitiva, las intervenciones promovidas hasta ahora, centradas a menudo o en las características individuales de los agresores, de las víctimas o en las circunstancias sociales o familiares que determinan su entorno, podrían resultar insuficientes. Más allá de este enfoque tradicional de importancia incuestionable, se tienen que plantear adicionalmente iniciativas de centro y de grupo clase no únicamente por motivos éticos o formales, sino sobre todo por razones de eficacia técnica.

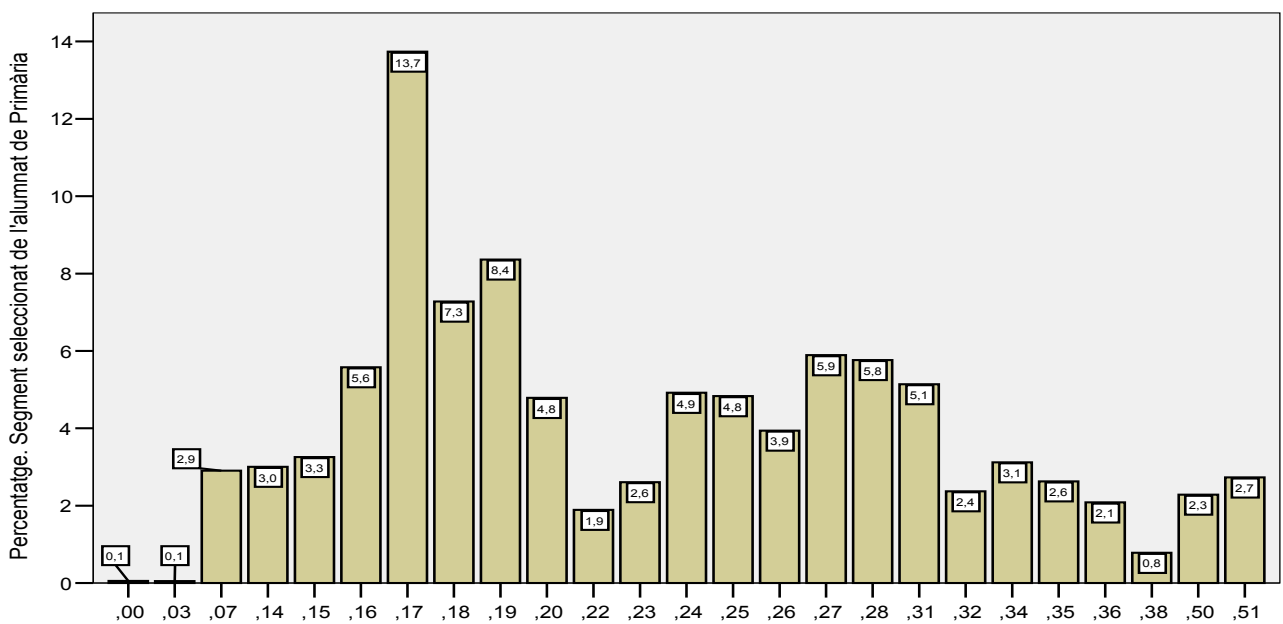
Se puede considerar probado que determinadas escuelas o grupos están consiguiendo mejores resultados que de otros en condiciones comparables, y parece conveniente conocer con algún detalle los motivos de estas mejoras y difundir las prácticas más prometedoras. Bien es cierto que en nuestra cultura administrativa, la evaluación casi experimental de la convivencia en un centro de enseñanza es una práctica infrecuente, pero la situación actual podría comportar un cambio de tendencia, impulsada por el afloramiento de los problemas y la disponibilidad de los instrumentos (cuestionarios, soportes informáticos). Y en un futuro no muy lejano, es perfectamente posible que los programas para la convivencia en los centros de enseñanza sean objeto de una evaluación normalizada, anual o bianual, no basada en la opinión subjetiva de

algunas personas, sino en la grabación sobre soporte informático de las experiencias y las opiniones del alumnado, del profesorado y quizás de los padres, comparando los resultados obtenidos en aquel centro antes y después de una actuación anual, y comparándolos también con las medias catalanas o, todavía mejor, con las de un grupo de control formado por otros centros que hayan adoptado programas de intervención diferentes. En un plazo de tiempo razonable, un centro de enseñanza que no evalúe con algún instrumento *homologable* la calidad de la convivencia podría llegar a constituir una excepción incómoda que requiriera justificación.

En fin, de forma impresionista, podemos cerrar este apartado insistiendo en la posible presencia de alumnos maltratados en todo tipo de grupos. Para hacerlo, hemos intentado seleccionar unas subpoblaciones que podemos suponer relativamente liberadas de problemáticas especiales.

Gráfico 45. Distribución media de alumnos maltratados por grupos clase

Grupos de primaria, de enseñanza privada con escasa presencia de alumnos becados o inmigrantes
 Víctimas de hechos intencionados, valorados de 7 a 10 puntos
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria.



Mitjana de nois o noies maltractats per grup (accions negatives intencionades valorades de 7 a 10)

Notas

¹⁷ Entre los supuestos no incluidos se pueden citar brevemente las acciones de inspiración racista y el acoso sexual. Las acciones de inspiración racista resultaron estadísticamente infrecuentes en la fase piloto de la encuesta, incluso, en centros de enseñanza con proporciones particularmente elevadas de inmigrantes extracomunitarios y, por lo tanto, la ECESC ha optado para tratar esta problemática a partir de la opinión de los alumnos y sólo en la educación secundaria (preguntas 18-20 del cuestionario de secundaria, ver apartado de opinión). Con respecto a las agresiones sexuales, se identificaron diversos subtipos de características muy diferentes que desaconsejaban una pregunta genérica y, sobre todo, se encontró una distribución por edades diferente de la de otras acciones negativas. En consecuencia, ha parecido preferible dedicar un apartado diferenciado a las agresiones sexuales, como supuesto de victimización, y sólo en la educación secundaria, para averiguar, a partir de aquí, si podría ser también considerada un supuesto de acción negativa continuada entre los alumnos de las diferentes edades (preguntas 69 - 81 del cuestionario de secundaria, veáis apartado de agresiones sexuales).

¹⁸ La propuesta de prestar una atención especial a la prevalencia de las acciones negativas experimentadas *una vez a la semana o más* tiene su origen en los primeros trabajos de Dan Olweus, que se basaron en tres operaciones estadísticas realizadas el curso 1983-1984: una gran encuesta al alumnado en Noruega, una encuesta menor en Suecia y un estudio en profundidad, que incluía padres y maestros en la ciudad de Bergen, con nombramientos personalizados. Estos estudios son considerados generalmente los fundamentos de la investigación actual sobre el *bullying*, y han recibido una difusión considerable a partir de los trabajos de divulgación del mismo Olweus (1986). *Mobbing - vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockhol: Liber förlag, sobre todo a partir de las adaptaciones al inglés de este trabajo, como *Bullying at School*, que ha estado reiteradamente editada desde 1993 en Oxford por Blackwell. De hecho en aquellos primeros trabajos, Olweus dudaba entre establecer el umbral en *now and then* o en *about once a week* de acuerdo con la traducción inglesa de las categorías, aunque la práctica internacional parece que ha optado por establecer el umbral en una vez a la semana o más. No hay que insistir que sería conveniente llevar a término este tipo de estudios en Cataluña, comparando el resultados de las encuestas con los nombramientos del alumnado y el profesorado. Hasta que no se realice esta investigación básica tendremos que aceptar el carácter preliminar de los cálculos que se puedan llevar a cabo en Cataluña.

¹⁹ El estudio de los maltratos entre los niños y las niñas que no han llegado todavía al ciclo medio de educación primaria cae fuera del ámbito de la ECESC; no obstante, algunos de los datos obtenidos dan apoyo a las iniciativas orientadas a estudiar los problemas de convivencia desde el principio mismo de la educación primaria y, incluso, al parvulario. Obviamente, estas problemáticas requieren instrumentos de estudio específicos. Ver Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J., Coleman, C.C. (1996). "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment". *Child Development*, 67: p. 1103 - 1118., y también Crick, N., Casas, J., Mosher, M. (1997). "Relational and Overt Aggressions in Preschool". *Developmental Psychology*. 33 (4): p. 579-588. Un metaanálisis disponible en Internet es el ya citado de Hawker, D.S. (2000: 441-455).

²⁰ La correlación de Pearson mide el grado de relación lineal entre dos variables cuantitativas continuas y puede adoptar valores entre 0 y 1 si la relación es positiva (*directa*) o entre 0 y -1 si es negativa (*inversa*). El valor 0 indica la inexistencia de relación lineal entre las variables y el coeficiente 1 indicaría una relación lineal perfecta.

²¹ Entre los primeros autores que detectaron la tendencia decreciente de la prevalencia con la edad en el ámbito del *bullying* tenemos que citar nuevamente Dan Olweus, que ya informó de este hecho el año 1986 a las publicaciones citadas anteriormente. Unos años más tarde, en uno de los primeros estudios realizados en Inglaterra, se replicaron independientemente los resultados de Olweus: Whitney, I., Smith, P.K. (1993). "A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools". *Educational Research*. Vol. 35: p. 3-25. Y posteriormente, multitud de investigaciones han observado el mismo fenómeno. Para obtener una panorámica general en éste y otros ámbitos relacionados con los maltratos en la escuela se puede consultar la recopilación de estudios también citada anteriormente: Smith, P.K., Morita, Y., y colaboradores (1999).

²² Ver anexos. Cuestionario de educación primaria, pregunta 15 y Cuestionario de educación secundaria, pregunta 32.

²³ En nuestro entorno no se destacan lo suficiente las consecuencias de los maltratos más allá de la edad escolar, aunque se considera evidente que las víctimas de maltratos manifiestan tendencias depresivas a niveles significativamente superiores al resto. Ver, la obra citada de Hawker, D. y Boulton, M. (2000: 441-455). Una buena introducción al tema se puede encontrar en la página de la OCDE en Internet: Christina Salmivalli, *Consequences of School Bullying and Violence*: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/5/33866612.ppt>. Cómo indica la misma Salmivalli, los efectos sobre los agresores más allá de la edad escolar todavía más estudiados sin embargo, en hipótesis, no tenemos que suponer que desaparezcan sin dejar secuelas en los comportamientos problemáticos fuera de la escuela o en las dificultades de adaptación social posteriores. En cualquier caso, los estudios la ECESC han encontrado correlaciones entre los comportamientos problemáticos dentro y fuera de la escuela

²⁴ Prácticamente desde las primeras investigaciones de Dan Olweus se ha dado por supuesto que los chicos estaban más expuestos en las acciones negativas que las chicas. Podemos encontrar esta idea en las primeras obras de divulgación que citábamos anteriormente, como Olweus (1986), y a las adaptaciones al inglés de este trabajo (Olweus, 1993: 18). Pero la misma idea reaparece en diversos estudios nacionales de una recopilación bastante más reciente que también hemos citado: Smith, P.K., Morita, Y., y colaboradores (1999: 38). En algún estudio se señala que las diferencias podrían ser modestas, como Hernández de Frutos, T., Casares García, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer

²⁵ La correlación entre el tamaño de los centros de enseñanza y las dificultades de relación entre el alumnado ha sido una hipótesis recurrente en el debate público y en los estudios sobre la convivencia en los centros. Dan Olweus llegó a calificarla como uno de los mitos existentes en este ámbito. El apoyo empírico de esta hipótesis es débil o inexistente en Cataluña y por todas partes. Ver Olweus, Dan (1999) en Smith, P.K, Morita, Y., y colaboradores (1999: 36).

²⁶ Las relaciones existentes entre las variables socioeconómicas y territoriales y la violencia escolar son de una complejidad que no se le puede agotar en este informe, y no obstante, nos importa destacar la existencia de una tradición de investigación que, con enfoques diversos, considera que la gestión del centro, incluso la gestión del grupo clase es relevante en el nivel de conflictividad final. Ver en Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*, New York: Plenum o Roland. E. (2000). "Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years". *Aggressive Behavior*. Vol. 26, o Debarbieux, E (1999). *La violence en milieu scolaire 2. Le desordre de choses*. Paris: ESF

¿Te has metido con ellos para molestarlos?

Las acciones negativas reconocidas por los mismos victimizadores

Puntos destacados

Las acciones negativas reconocidas por los mismos victimizadores

El número de agresores disminuye a medida que aumenta la gravedad formal de los hechos

Como en el caso de las víctimas, el número de agresores disminuye a medida que aumenta la gravedad formal de los hechos, aunque las agresiones físicas se mantienen a un nivel relativamente elevado en relación con lo que se considera aceptable entre los mayores de edad. En cualquier caso, se registra una disminución pronunciada del número de hechos cuando se pasa de las acciones verbales en las relacionales y nuevamente cuando se entra en el ámbito de los hechos contra la propiedad o las coacciones.

Las burlas y los insultos se empiezan a percibir como actos contrarios a la convivencia

En el ámbito de las burlas y los insultos, se ha experimentado un cambio notable en relación al curso 2000-2001: se registra un descenso de casi 20 puntos porcentuales, y no parece debido únicamente a una mejora de la situación, sino también a un cambio de actitud de un segmento del alumnado que, probablemente, ya no considera apropiado reconocer ciertos actos contrarios a la convivencia que han sido trivializados hasta hace poco.

Un tercio del alumnado se ha burlado alguna vez de compañeros y compañeras o los ha insultado

No llegan al 18% los que reconocen haber actuado con voluntad de excluir socialmente o agredir físicamente; los que reconocen haber robado o roto cosas de sus compañeros o compañeras superan ligeramente el 4%, y los que afirman haberles amenazado para obligarles a hacer cosas con que no querían hacer se sitúan cerca del 3%.

Un 8,2% del alumnado reconoce acciones negativas continuadas

Una misma persona puede llevar a cabo diferentes acciones negativas, lo que obliga a realizar un cálculo complementario de los victimizadores con independencia del tipo de hecho, es decir, teniendo únicamente en cuenta si han reconocido o no alguna acción negativa y con qué frecuencia (máxima) afirman haberla llevado a cabo. Partiendo de los cinco hechos estudiados, un 8,2% del alumnado reconoce acciones negativas contra sus compañeros y compañeras una vez a la semana o más. En este segmento se concentran algunos de los problemas más importantes.

Hay un subgrupo autor de una parte desproporcionada de los hechos registrados

Entre los chicos y las chicas que reconocen llevar a cabo acciones negativas continuadas (un 8,2% del alumnado) hay un subgrupo particularmente conflictivo del 1,2%, que concentra los comportamientos más preocupantes. No es osado suponer que estos chicos y chicas están

implicados en acciones negativas diariamente e, incluso, diversas veces cada día. El hecho de que se trate de un grupo de dimensiones relativamente reducidas no autoriza a considerarlo insignificante: estamos hablando de más de 7.000 chicos y chicas.

Un 13% *adicional* del alumnado contribuye a la degradación de la convivencia

La ECESC formula una pregunta para conocer las reacciones del alumnado ante los maltratos que habían presenciado en la escuela. Y las respuestas obtenidas nos obligan a concluir que, más allá de los victimizadores, las acciones negativas cuentan con uno entorno de indiferencia o, incluso, de complicidad que constituye una problemática de base sustancial. Haciendo las deducciones correspondientes, y refiriéndonos a todo el alumnado, resulta que un 2,2% *también se mete*, un 4,4% piensa que se *lo merecen* y un 6,4% es *indiferente*. En otras palabras, un 13% *adicional* del alumnado contribuye, de diversas maneras y con distinta intensidad, a la degradación de la convivencia.

El porcentaje de victimizadores se mantiene relativamente estable con la edad

A diferencia de la marcada disminución de la victimización con la edad, en el caso de los victimizadores los porcentajes se mantienen relativamente estables en los diferentes grupos de edad, con un recorrido de 2,6 puntos, entre un mínimo de 5,8% hacia los 12 años y un máximo de 9,6% a los 18 años de edad. Y resulta significativo que los mínimos correspondan a los cambios de nivel educativo, es decir, a los momentos en los cuales los agresores cambian de centro de enseñanza o son *los pequeños* de un nuevo nivel.

Dos terceras partes de los victimizadores habituales son chicos

Por el contrario, la diferencia por género es aquí mucho más marcada que en el caso de la victimización y se refleja a todos los grupos de edad: dos terceras partes de los victimizadores habituales son chicos (66,9%). En resumidas cuentas podríamos decir que los chicos predominan entre las víctimas, pero aun predominan más entre los victimizadores.

La exclusión relacional tiene un peso específico notable entre las estrategias agresivas de las chicas

Si tenemos en cuenta la totalidad de las acciones de exclusión relacional que se pueden llevar a cabo (desde una o dos veces durante el trimestre hasta varias veces a la semana) el número global de chicas que reconocen haber llevado a cabo acciones de exclusión resulta similar al de los chicos. Incluso se insinúan dos épocas más inclinadas a la exclusión grupal, a finales de la primaria y de la secundaria obligatoria.

La impunidad de los que reconocen agresiones intencionadas es próxima al 50%

El cuestionario también nos indica hasta qué punto los alumnos que reconocen llevar a cabo agresiones intencionadas (*para molestar*) y que consideran que lo han conseguido, es decir, que valoran las acciones negativas que han llevado a cabo de 5 a 10 puntos (que han conseguido que sus acciones duelan y hagan rabia a las víctimas), han sido reñidos o castigados por el profesorado por tratar mal a otros alumnos: en cifras redondas la impunidad parece próxima al 50%.

Las agresiones intencionadas reconocidas disminuyen enérgicamente de primaria a secundaria

Prácticamente se dividen por cuatro, y contradicen la disminución del número de acciones frecuentes registradas anteriormente que no llega al 15%. La diferencia es excesiva, incluso teniendo en cuenta el aumento de las acciones que se han llevado a cabo en broma. En

hipótesis, estos resultados señalan un incremento de la ocultación, sobre todo entre los 13 y el 15 años, en qué la no respuesta a la pregunta es superior al 7%.

El 3,8% de los autores de acciones para molestar consideran estos hechos importantes para las víctimas

El 3,8% del alumnado reconoce que ha realizado actuaciones con la intención de molestar a otros compañeros o compañeras de escuela, y que los efectos conjuntos de estas acciones han tenido una importancia para la víctima que los victimizadores consideran que se puede valorar entre 7 y 10 puntos. Y un 1,2% de estos chicos y chicas conformarían el núcleo que reconoce llevarlas a cabo *a menudo*, una cifra idéntica y una subpoblación similar a la que ya habíamos identificado anteriormente entre las más conflictivas.

Hacia los 8 años, uno de cada cuatro alumnos reconoce acciones para molestar; hacia los 18, lo reconoce un 4%

Los datos obtenidos parecen la resultante, como mínimo, de dos procesos interrelacionados pero distintos: por una parte, un proceso de socialización que impulsa el volumen de acciones negativas a la baja a lo largo de todo el proceso de escolarización y, por otra parte, la subsistencia, cada vez más reducida y finalmente marginal, de un segmento que persiste en las acciones contrarias a la convivencia cuando hay víctimas disponibles en las que se puede agredir con una cierta impunidad.

Las diferencias por el lugar de origen son menos marcadas entre victimizadores que entre víctimas

Utilizando el mismo indicador de prevalencia que se ha utilizado para describir los niveles de victimización, podemos constatar que, globalmente, un 8,7% del alumnado de origen extranjero reconoce llevar a cabo acciones negativas una vez a la semana o más, mientras que la cifra equivalente para el alumnado nacido en Cataluña es del 8,0%. Estamos hablando, pues, de una diferencia de 0,7 puntos entre victimizadores (de 4,6 puntos entre victimizados).

Las diferencias por lugar de origen son especialmente marcadas en la educación primaria

El alumnado de origen extranjero reconoce más acciones contrarias a la convivencia a la educación primaria. Y aquí, como en el caso de la victimización, la diferencia parece relacionada, cuando menos en parte, con las dificultades para adquirir un *nivel funcional* de habilidad lingüística en alguno de los dos idiomas oficiales en Cataluña: el subgrupo de alumnos nacidos en América Latina sugiere que la fluidez en alguno de los idiomas oficiales elimina el diferencial.

El alumnado de la escuela pública reconoce más acciones negativas durante la educación primaria

En la educación primaria, el porcentaje del alumnado que reconoce acciones negativas habituales contra el resto de chicos y chicas es más elevado en la enseñanza pública (9,5%) que en la privada (7,7%). La diferencia no es dramática pero sí notable, y llama la atención que desaparezca completamente en la educación secundaria (7,8% tanto en la pública como en la privada). Se insinúa una posible correlación con el origen social del alumnado: las dificultades de adaptación a las actitudes y los valores escolares pueden comportar alguna dificultad inicial superior entre los chicos y chicas con un origen socioeconómico más débil.

¿Te has metido con ellos para molestarlos?

Las acciones negativas reconocidas por los mismos victimizadores

La totalidad de las acciones negativas reconocidas

La ECESC también se interesaba por las acciones contrarias a la convivencia que los mismos entrevistados habían llevado a cabo. Después de preguntar por los hechos que habían experimentado pasivamente, como víctimas, se preguntaba por los hechos que habían protagonizado activamente, como a autores o victimizadores. Y la primera pregunta *autoinculpatoria* se refería de manera directa a las acciones negativas que habían llevado a cabo contra sus compañeros o compañeras de escuela. Veamos los resultados obtenidos:

Tabla 43. Alumnos que reconocen haber victimizado otros chicos o chicas

Distribución por tipo de acción negativa y frecuencia.

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Acciones negativas	Porcentajes horizontales con respecto a todo el alumnado					
	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	1 vez a la semana	2 o más veces a la semana	ns/nc
Acciones verbales directas						
<i>¿Te has burlado o los has insultado?</i>	60,2	29,8	3,9	1,8	3,6	0,7
Acciones relacionales						
<i>¿Los has dejado de lado, los has ignorado completamente?</i>	76,6	17,8	1,6	0,8	2,3	0,9
Acciones contra los bienes						
<i>¿Has robado o estropeado cosas suyas?</i>	94,3	3,4	0,6	0,3 (n = 28)	0,6	0,8
Acciones contra las personas						
<i>¿Les has dado golpes, les has empujado o dado patadas?</i>	76,9	17,0	2,3	1,0	2,1	0,8
Coacciones, amenazas						
<i>¿Los has amenazado para obligarles a hacer cosas que no querían hacer?</i>	95,3	2,6	0,5	0,2 (n = 21)	0,6	0,7

Como en el caso de las víctimas, el número de agresores disminuye a medida que aumenta la gravedad formal de los hechos, aunque las agresiones físicas se mantienen a un nivel relativamente elevado en relación con lo que se considera aceptable entre los mayores de edad. En cualquier caso, se registra una disminución pronunciada del número de hechos cuando se pasa de las acciones verbales a las relacionales y nuevamente cuando se entra en el ámbito de los hechos contra la propiedad o las coacciones.

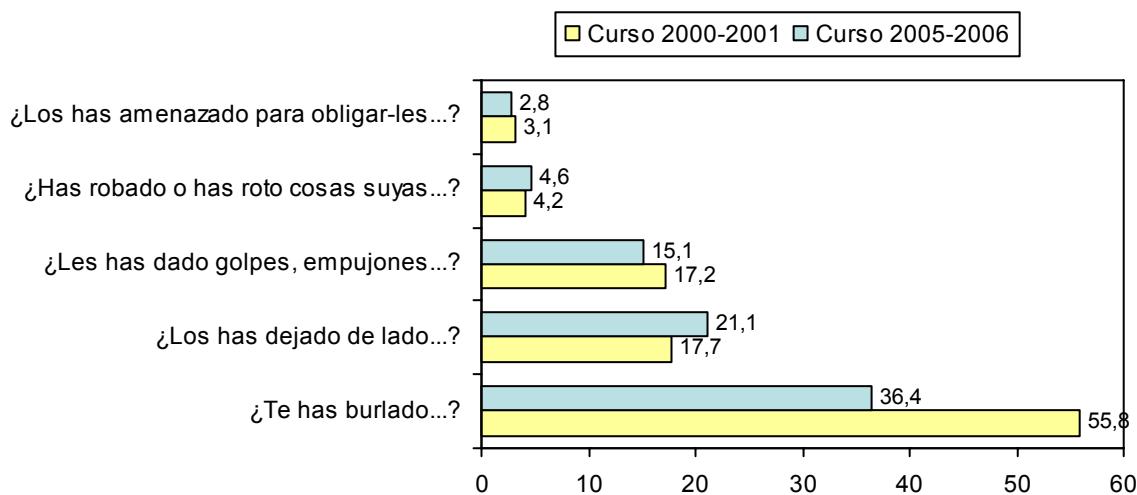
Más adelante insistiremos en la evolución de la convivencia en las escuelas durante los últimos años, pero ahora ya hay que señalar un cambio notorio: el alumnado que se declara objeto de alguna burla o de algún insulto ha disminuido casi 20 puntos porcentuales desde el curso 2000-2001, y esta disminución no parece debida únicamente a una mejora de la convivencia, sino también al cambio de actitud de un segmento del alumnado que, probablemente, ya no considera apropiado reconocer ciertas acciones negativas que han sido trivializadas hasta hace bien poco. No podemos determinar qué parte de esta diferencia es atribuible a la ocultación, pero sí que podemos añadir que reconocer el carácter agresivo de un comportamiento es a menudo el primer paso para corregirlo.

Gráfico 46. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas, comparativa

Autores de alguna acción negativa a lo largo de todo el trimestre. Porcentaje sobre el total

Pregunta: ¿... tú te has metido con otros chicos o chicas para molestarlos?

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria



En cualquier caso, y en cifras redondas, una tercera parte del alumnado se ha burlado alguna vez de sus compañeros y compañeras o los ha insultado durante el curso 2005-2006, y eran bastantes más de la mitad durante el curso 2000-2001. Por lo demás, los que reconocen haber actuado con voluntad de excluir a alguien o agredirlo físicamente no llegan al 18%, y la disminución continúa de manera enérgica: los que reconocen haber robado o roto cosas de sus compañeros o compañeras superan ligeramente el 4%, y los que afirman haberles amenazado para obligarles a hacer cosas con que no querían hacer se sitúan cerca del 3%.

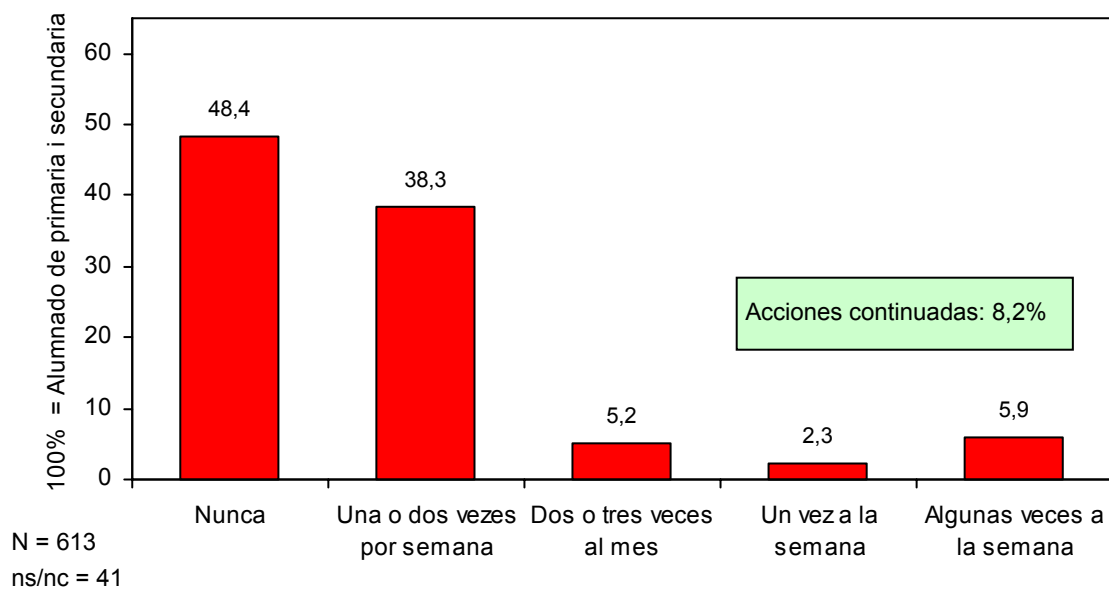
Entre los que reconocen victimizar otros alumnos *una o dos veces* durante el trimestre y los que afirman hacerlo *tres o cuatro veces*, el descenso es drástico: puede ser de once a cinco veces inferior en función de la modalidad considerada. El segmento más reducido se sitúa nuevamente entre los que reconocen llevar a cabo acciones negativas *una vez a la semana* se incrementa posteriormente en la última categoría y conforma el subgrupo que afirma meterse con el resto del alumnado *algunas veces a la semana*. Como en el caso de las víctimas, aquí también hemos convenido a prestar una atención especial al subgrupo del alumnado que lleva a cabo acciones negativas una vez a la semana o más, ya que consideramos que se encuentran en una zona de riesgo en que los comportamientos contrarios a la convivencia son habituales, casi forman parte de la vida cotidiana, resultan prácticamente *continuos*. En el ámbito de las

agresiones verbales, el 5,4% del alumnado reconoce este tipo de acciones una vez a la semana o más, y, en materia de exclusión social o de agresiones físicas, esta cifra llega al 3,1% del alumnado.

Por lo demás, una misma persona puede llevar a cabo diferentes acciones negativas, lo cual obliga a realizar un cálculo complementario de los victimizadores con independencia del tipo de hecho que hayan reconocido, es decir, sólo teniendo en cuenta si han reconocido o no alguna acción negativa y con qué frecuencia (máxima) afirman haberla llevado a cabo.

Gráfico 47. Alumnado distribuido por la acción negativa reconocida más frecuente

Pregunta: ¿... tú te has metido con otros chicos o chicas para molestarlos?
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En otras palabras, a partir de los cinco hechos estudiados, un 8,2% del alumnado reconoce llevar a cabo acciones negativas contra sus compañeros y compañeras, como mínimo, una vez a la semana o más, es decir, con una frecuencia que justifica que hablemos de acciones negativas continuadas o habituales, y es evidente que aquí se concentran algunos de los casos que requieren atención preferente.

Las agresiones realizadas una vez a la semana o más

El análisis de las acciones negativas reconocidas y la valoración de su importancia hecha por los mismos victimizadores presenta obviamente dificultades de fiabilidad que aconsejan fundamentar el análisis en los hechos conocidos y utilizar las valoraciones subjetivas de los autores de manera suplementaria y siempre con cautela. Y empezaremos constatando que una misma persona puede llevar a cabo diferentes acciones negativas a lo largo del periodo de referencia, por ejemplo, a lo largo de una semana, lo cual permite pensar en la existencia de un segmento reducido de *multiagresores* que pueden ser responsables de una parte desproporcionada de los hechos registrados.

En consecuencia, hemos segmentado los chicos y las chicas que admiten haber realizado acciones negativas habitualmente (mínimo una vez a la semana) por el número de modalidades de victimización que han reconocido (mínimo una y máximo cinco tipos simultáneamente) y hemos estratificado el gráfico anterior en función de la frecuencia reconocida de los diferentes tipos de agresiones. Veámoslo:

Tabla 44. Alumnos que reconocen ser autores de acciones negativas habituales

Por el número de acciones negativas habituales reconocidas (una vez a la semana y más)

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Número de modalidades de acción negativa habitual	Porcentajes desagregados	Porcentajes agregados
No informa de ninguna acción negativa habitual	91,4	91,4
Un tipo de acción negativa a la semana o más	4,9	8,2
Dos tipos de acción negativa a la semana o más	2,1	
Tres tipos de acción negativa a la semana o más	0,8	
Cuatro tipos de acción negativa a la semana o más	0,2	
Cinco tipos de acción negativa a la semana o más	0,2	
NC en todos los supuestos	0,4	0,4
TOTAL	100,0	100,0

El número total de chicos y de chicas que reconocen llevar a cabo acciones negativas continuadas es obviamente el mismo que se ha calculado anteriormente, es decir, un 8,2% del alumnado. Pero aquí se ha diferenciado un subgrupo particularmente conflictivo, del 1,2%, que concentra los comportamientos más preocupantes (de 3 a 5 veces a la semana o más). No es osado suponer que estos chicos y chicas están implicados en acciones negativas diariamente y, incluso, diversas veces cada día. Y constatar que se trata de un grupo de dimensiones relativamente reducidas, cosa que no autoriza a considerarlo insignificante: estamos hablando de más de 7.000 chicos y chicas.

Los comportamientos contrarios a la convivencia reconocidos por estos chicos y chicas son notables: el 94,2% admite que se burla de sus compañeros o los insulta habitualmente; el 92,6%, que les da golpes, empujones, patadas; el 76,9%, que les deja de lado o les ignora; el

41,0%, que les roba o estropea cosas suyas, y el 50,4%, que les obliga a hacer cosas que no querían hacer.

En definitiva, se trata de un grupo que requiere atención por las consecuencias directas de sus acciones y por el riesgo que comporta generar modelos de referencia erróneos en un entorno donde estas actuaciones no son siempre observadas con el rechazo que merecen. De entrada, hay que recordar que este núcleo particularmente conflictivo forma parte de un colectivo más amplio en el que se incluye el 8,2% del alumnado que reconoce alguna acción negativa *una vez a la semana o más*, pero que disfruta de un apoyo indirecto todavía superior.

De hecho, uno de los problemas críticos de las acciones negativas en la escuela no se encuentra en la existencia de un grupo relativamente reducido de multiagresores (un 1,2% del alumnado), incluido en un segmento más amplio que reconoce acciones negativas habituales (un 8,2% del total), sino en la existencia de un entorno de indiferencia o, incluso, de complicidad más amplio.

En este punto se tiene que reproducir la pregunta destinada a conocer las reacciones del alumnado ante los maltratos que habían presenciado en la escuela. Cualquier estrategia de prevención o de corrección de las infracciones contra la convivencia debe tener en cuenta a los testigos, ya que constituyen el mejor recurso de prevención o de corrección. Pero si en este entorno inmediato las actitudes de complicidad con los agresores o de indiferencia con las víctimas ganan terreno, pueden dificultar el tratamiento del problema de forma grave, incluso, irreversible.

Tabla 45. Actitudes ante las acciones negativas presenciadas

Formulación literal de la pregunta:

Cuándo ves que MALTRATAN algún chico o chica de la escuela, ¿tú qué haces GENERALMENTE?
Por ejemplo, cuándo ves que se burlan, que dejan de lado, que roban, que pegan o que amenazan A MENUDO a alguien
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Respuestas previstas	Porcentaje
Nunca he visto que maltrataran ningún chico o chica de la escuela	18,2
Yo participo: cuando otros se meten con alguien, yo también me meto	3,7
No participo, pero pienso que hay chicos o chicas que merecen que se metan con ellos	5,2
Sólo miro sin hacer nada, me es igual lo que pasa	7,4
Sólo miro, sin hacer nada, pero querría ayudar al chico o la chica que tratan mal	27,0
Intento ayudar como puedo al chico o la chica que tratan mal	35,0
Ns/nc	3,6
TOTAL	100

Es decir, un 7,4% del alumnado se declara indiferente, mientras que el 5,2% manifiesta que se *lo merecen* y un 3,7% *también se mete*. En total, parecería, pues, que un 16,3% del alumnado contempla con complicidad o con indiferencia los maltratos contra sus compañeros y compañeras. Pero resulta instructivo desagregar estos datos: una parte de las respuestas corresponden a chicos y chicas que ya han admitido llevar a cabo habitualmente acciones contra la convivencia, de manera que su posicionamiento en este punto no resulta sorprendente. Llama más la atención la complicidad o la indiferencia manifestada por los que parecían no estar implicados en la dinámica de las acciones negativas. Si hacemos las deducciones correspondientes y nos referimos a todo el alumnado, resulta que un 2,2% *también*

se mete, un 4,4% piensa que se *lo merecen* y un 6,4% es *indiferente*. En otras palabras, un 13% *adicional* del alumnado contribuye de diversas maneras y con distinta intensidad a la degradación de la convivencia²⁷.

Por lo demás, la distribución de los victimizadores por niveles educativos nos permite detectar de inmediato otras características relevantes. Recordemos que la disminución de la victimización con la edad era muy marcada, constituía una de las características principales del fenómeno de los maltratos. Por el contrario, en el caso de los victimizadores la disminución con la edad no es tan intensa. Y podemos empezar a comprobarlo diferenciando entre los datos correspondientes a la educación primaria y a la secundaria.

Tabla 46. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas

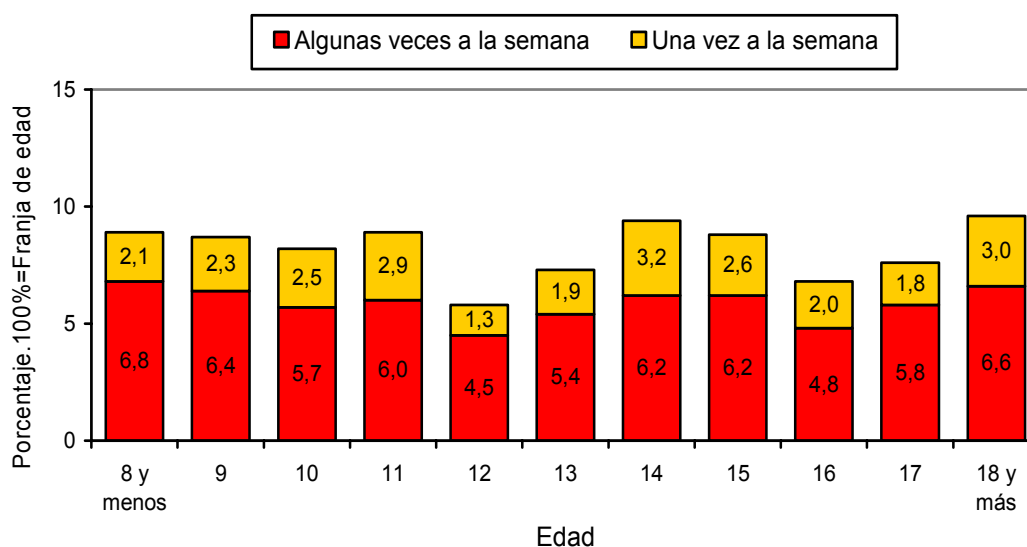
Distribución de las cinco acciones negativas estudiadas por frecuencia y nivel educativo
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Nivel educativo	Porcentajes horizontales respecto del nivel educativo del alumnado					
	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	1 vez a la semana	2 o más veces a la semana	ns/nc
Educación primaria	41,1	44,1	5,6	2,4	6,4	0,4
Educación secundaria	52,7	34,2	4,9	2,2	5,6	0,4
Total	48,2	38,1	5,1	2,3	5,9	0,4

El número de chicos y de chicas que reconocen llevar a cabo acciones negativas una vez a la semana o más disminuye del 8,8% en la educación primaria al 7,8% en la secundaria, mientras que en el caso de las víctimas se reducía aproximadamente a una tercera parte (del 33,7% al 10,3%). Adicionalmente, la distribución de esta disminución por edades adopta una forma diferente a la que caracterizaba a las víctimas, y la diferencia es significativa. Veámoslo:

Gráfico 48. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas por edad

Distribución por edades
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

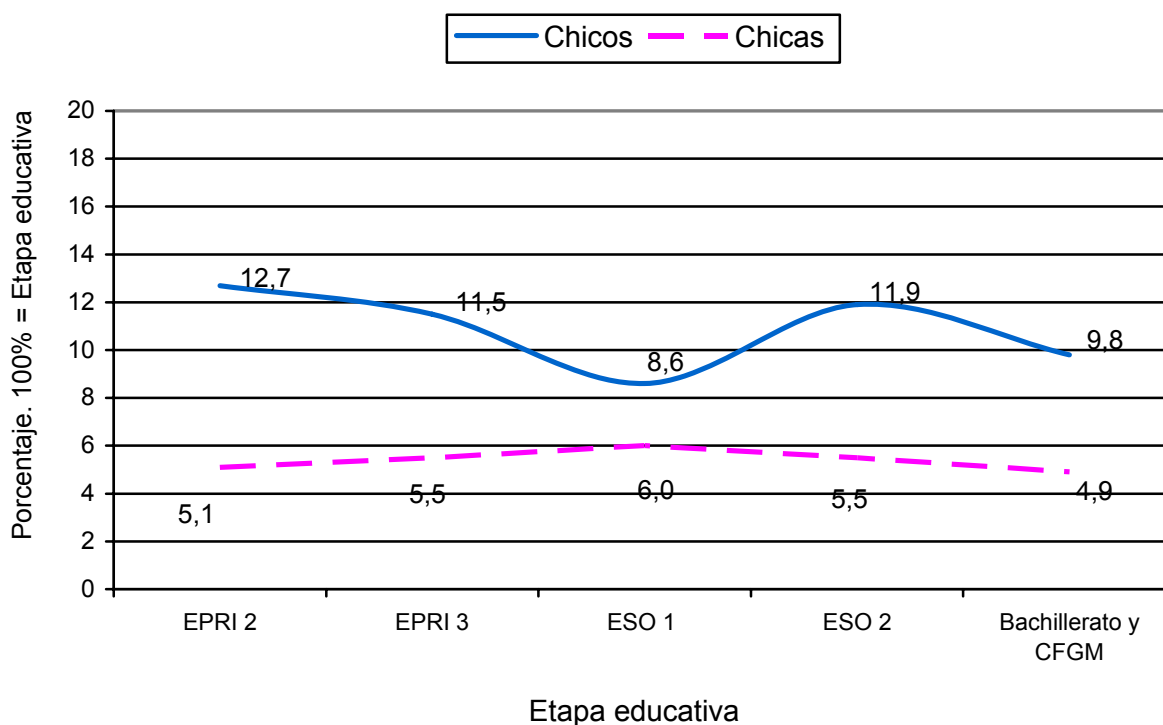


El alumnado que reconoce acciones negativas una vez a la semana o más constituye, pues, un porcentaje relativamente estable de los diferentes grupos de edad, con un recorrido de 2,6 puntos, entre un mínimo de 5,8% hacia los 12 años y un máximo de 9,6% a los 18 años de edad. Y resulta significativo que los mínimos correspondan a los cambios de nivel educativo, es decir, a los momentos en los cuales los agresores cambian de centro de enseñanza o son *los pequeños* de un nuevo nivel. La situación resulta especialmente marcada a los 12 años, cuando empieza la ESO, pero también hacia los 16 años con el inicio de la secundaria postobligatoria.

Adicionalmente, la diferencia por género aquí es mucho más nítida que en el caso de la victimización y se refleja en todos los grupos de edad: dos terceras partes de los victimizadores habituales son chicos (66,9%) y el predominio del chicos se mantiene si se incluye, más allá de la habitualidad, todo el alumnado que reconoce como mínimo una acción negativa a lo largo del trimestre (en este caso, el 57,4% serían chicos). En resumidas cuentas, podríamos decir que los chicos predominan entre las víctimas, pero todavía predominan más entre los victimizadores.

Gráfico 49. Victimizadores habituales por género y etapa educativa

Victimizadores habituales, una vez a la semana o más, por género y etapa educativa
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

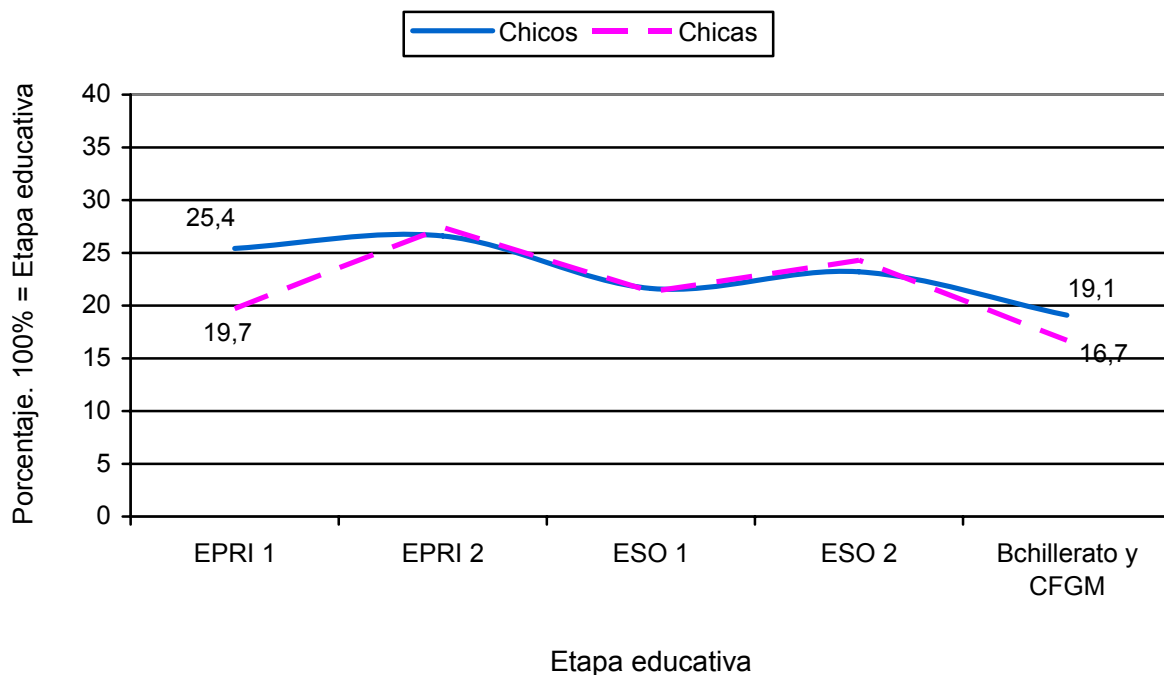


Como en el caso de la victimización, este esquema general es válido para las acciones negativas verbales así como para los hechos contra los bienes, las agresiones físicas y las coacciones o intimidaciones, pero se tiene que aplicar de manera más matizada a la exclusión grupal (*¿...te han dejado de lado, te han ignorado completamente?*). En este supuesto, las

acciones negativas reconocidas, en la categoría *una vez a la semana o más* son también más frecuentes entre los chicos (chicos: 3,5 %; chicas: 2,6%) pero la diferencia no es tan marcada.

La exclusión relacional tiene un peso específico notable entre las estrategias defensivas o agresivas de las chicas que, significativamente, también están representadas de manera más que proporcional entre las víctimas de estos tipos de hechos. Y si tenemos en cuenta la totalidad de las acciones de exclusión relacional que registra la ECESC (desde una o dos veces durante el trimestre hasta varias veces a la semana), el número global de chicas que reconocen haber llevado a cabo acciones de exclusión resulta similar al de los chicos, exceptuando los más jóvenes y los mayores de nuestra población. Es decir, el número es similar y la distribución por edades también, excepto entre los más pequeños y los mayores. Incluso se insinúan dos épocas más inclinadas a la exclusión grupal, a finales de la primaria y de la secundaria obligatoria. Veámoslo.

Gráfico 50. Autores de exclusión grupal una vez al trimestre o más, por género y etapa educativa ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

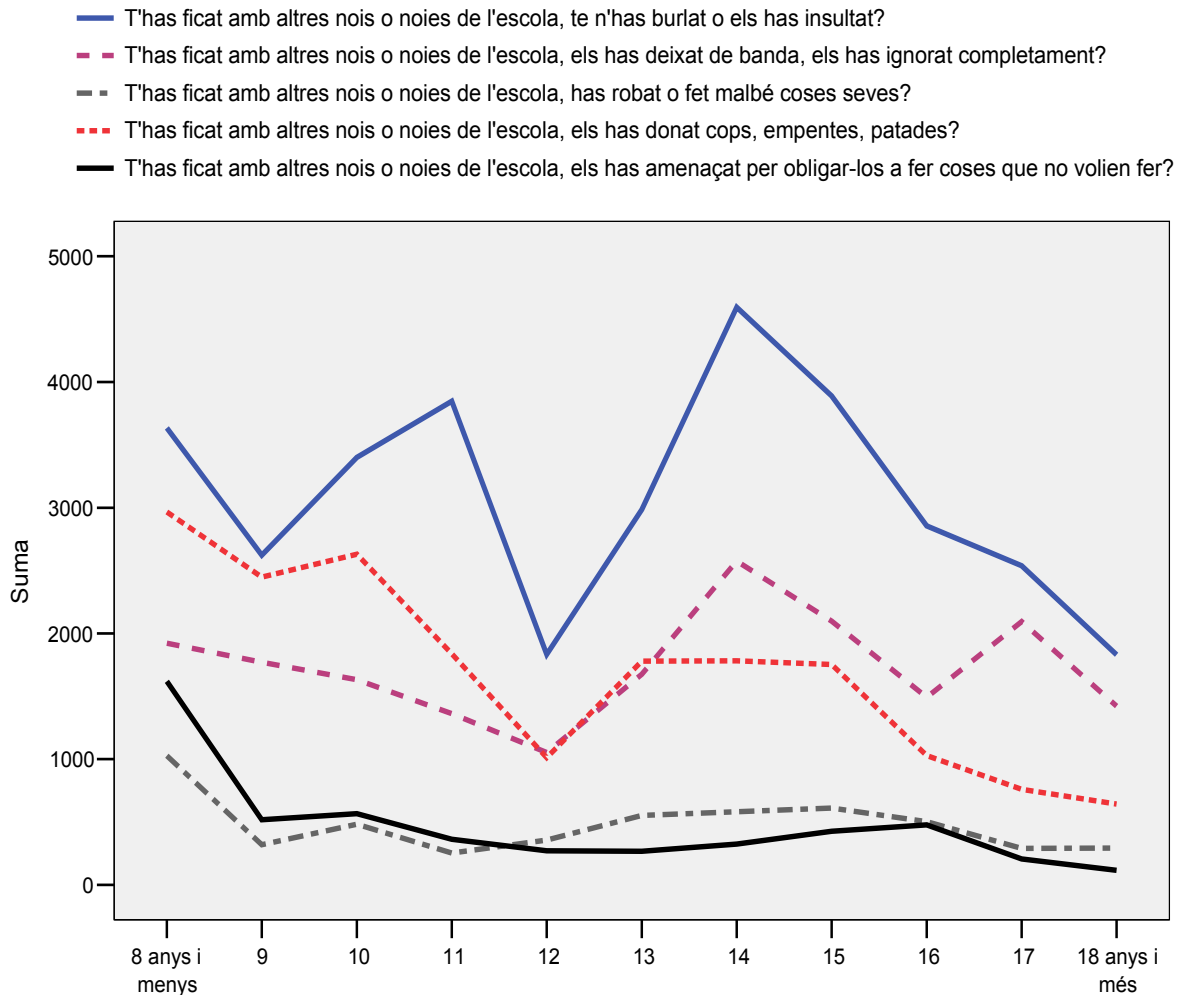


Hemos resaltado anteriormente este ámbito de victimización porque resulta más difícil de detectar y, por lo tanto, más impune, a pesar de la importancia de sus efectos sobre la autoestima de las víctimas. Pero quizás no hemos mencionado lo suficiente que posiblemente se trata de una modalidad emergente de victimización, en una sociedad en que la inhibición de las formas más explícitas de violencia no parece comportar una disminución global de la agresividad, y en que el aumento de la diversidad tampoco parece ir acompañado de un refuerzo de la cohesión.

Sea como sea, la evolución de las víctimas con la edad no recuerda la evolución de los victimizadores. En el caso de las víctimas, se produce una disminución clara con la edad, sobre todo porque los alumnos mayores tienen posibilidades de defenderse de los pequeños. Lo que

frena a la victimización es inequívoco y simple: la víctima se acaba defendiendo sola, aunque la ayuda externa no sea necesariamente inútil. Pero la misma cuestión no resulta obvia cuando se habla de los autores de acciones negativas. Veamos la evolución con la edad de los cinco tipos de acciones negativas que registra la ECESC.

Gráfico 51. Acciones negativas reconocidas una vez a la semana o más ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Aquí también se observa una disminución de las acciones negativas con la edad. Pero es evidente que resulta bastante más errática y menos concluyente, y la afectación del cambio de nivel educativo es espectacular, sobre todo con respecto a las burlas y a las agresiones físicas. La interpretación más verosímil es la menos atractiva: el número de victimizadores no disminuye con la misma contundencia que el de las víctimas porque el agresor todavía encuentra víctimas disponibles con cierta impunidad, y las encuentra entre los más jóvenes o entre los más débiles, en un ambiente en el que la estigmatización o el desprestigio asociado al abuso de la fuerza no siempre es tajante.

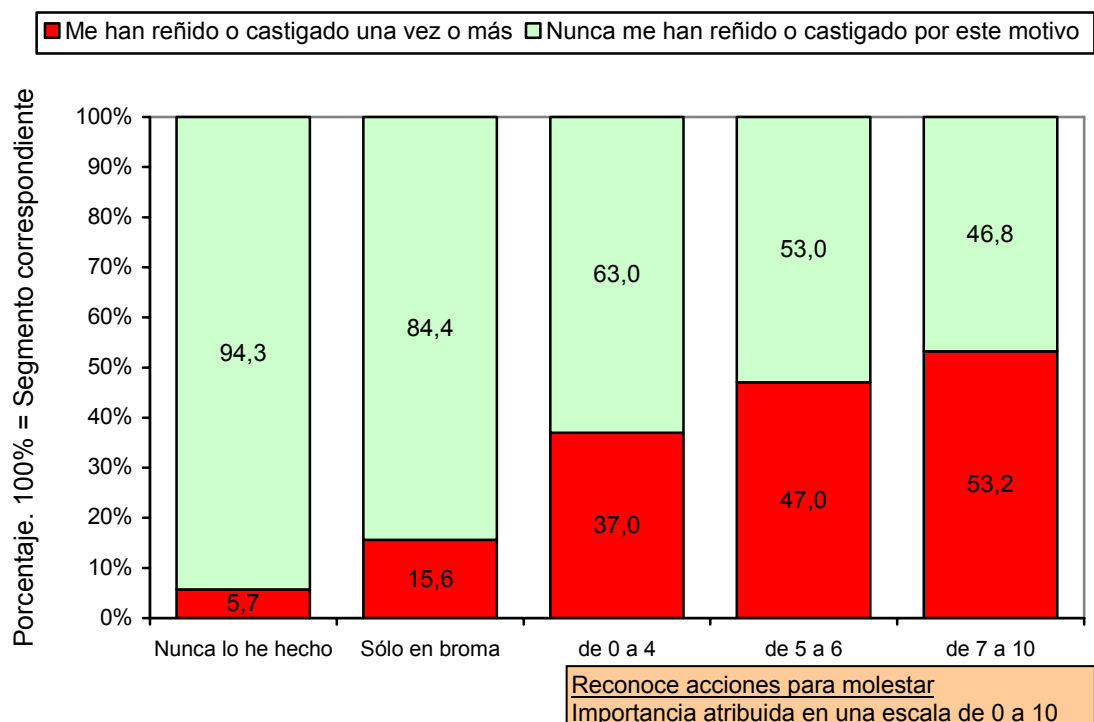
En este punto, merece atención el alumnado que reconoce llevar a cabo agresiones intencionadas (*para molestar*) y que considera que lo ha conseguido, es decir, que valora las

acciones negativas que ha llevado a cabo de 5 a 10 puntos en una escala de 0 (no tienen ninguna importancia) a 10 (tienen muchísima importancia). Este segmento ha conseguido, pues, que sus acciones duelan o que hagan rabia a las víctimas, y el mismo cuestionario nos indica, siempre de acuerdo con las respuestas de los victimizadores, hasta qué punto han sido reñidos o castigados por el profesorado por tratar mal a otros alumnos: *en cifras redondas la impunidad parece próxima al 50%*, sin entrar a discutir sobre la eficacia de las medidas de corrección.

Gráfico 52. Acciones negativas reconocidas por el alumnado e intervenciones del profesorado

Acciones negativas intencionadas (*para molestar*) y reacciones del profesorado según el alumnado
 Valoración subjetiva de la importancia de la acción, en una escala de 0 a 10, por parte del agresor
 Pregunta: ¿...te han reñido o castigado por tratar mal a otros alumnos?

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria



No respuesta acumulada: 7% del total. Tratada como valor perdido

El asunto es lo bastante importante para justificar la insistencia: las acciones negativas subsisten porque hay víctimas con dificultades para defenderse, de las cuales los agresores pueden conseguir ventajas materiales o satisfacciones pulsionales, en uno entorno de relativa impunidad. Vistas las cifras de impunidad, puede llegar a llamar la atención que el número de agresores no sea más elevado.

La intención: ¿en resumidas cuentas, te has metido a menudo con otros para molestarlos?

Ya hemos visto que, más allá de los cinco tipos de acciones contrarias a la convivencia que hemos mencionado hasta ahora, la ECESC formulaba una pregunta genérica destinada a diferenciar entre las acciones negativas que el agresor consideraba que había llevado a cabo *en broma* y las que consideraba intencionalmente destinadas a molestar. No hay que reiterar los problemas de ocultación o de trivialización que afectan a los resultados cuando se estudian variables de autoinculpación, pero la necesidad de ser cautelosos no anula completamente el interés de las respuestas. La formulación de la pregunta fue literalmente la siguiente (refiriéndose a *niños y niñas* en primaria):

EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso

¿te has metido A MENUDO con otros compañeros o compañeras de la escuela para MOLESTARLOS?

1. Sí, A MENUDO para MOLESTARLOS.
2. Sí, algunas veces para MOLESTARLOS.
3. Sí, pero sólo EN BROMA.
4. Nunca.

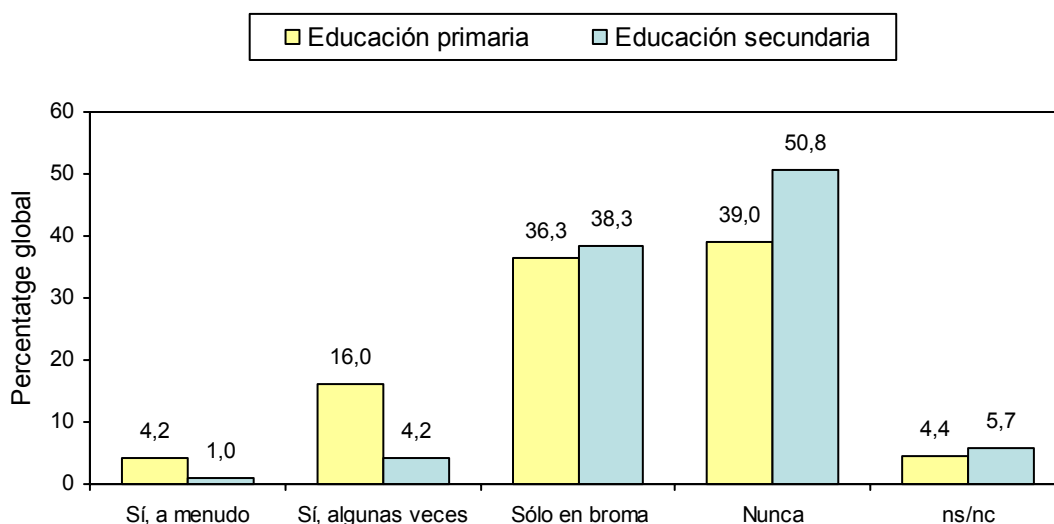
Y los resultados globales se pueden presentar en un gráfico de barras en que destaca cuantitativamente el segmento de los que afirman no haber llevado nunca a cabo ninguna acción negativa y el alumnado que afirma haberlas llevado a cabo *sólo en broma*.

Gráfico 53. Agresiones intencionadas contra otros compañeros y compañeras

Alumnado que considera que ha realizado acciones con la intención de molestar. Datos globales

Pregunta: ¿... te has metido a menudo con ellos para molestarlos?

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

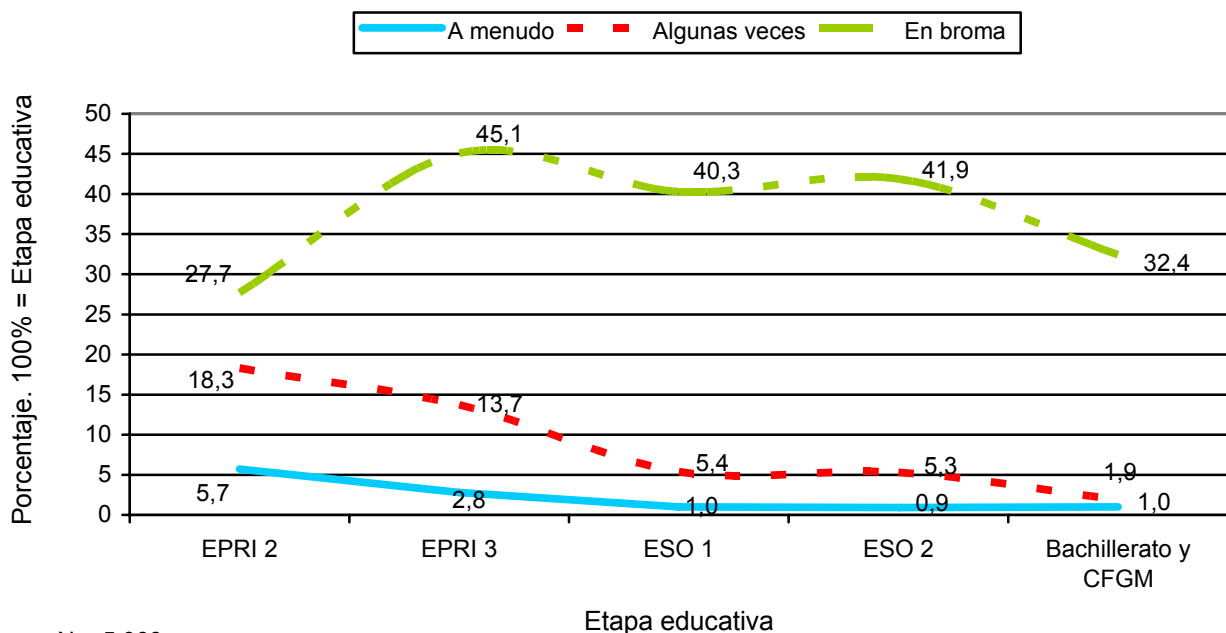


Las acciones intencionadas reconocidas disminuyen enérgicamente de la educación primaria en la secundaria, casi se dividen por cuatro, muy por encima de la disminución que habíamos observado hasta ahora al estudiar las acciones frecuentes, que no llegaba al 15%. No hace falta añadir que la diferencia es sospechosa y, en hipótesis, se basa en un incremento de la ocultación, sobre todo entre los 13 y los 15 años, en qué la no respuesta a la pregunta se sitúa cerca del 7%.

En estas condiciones, renunciaremos a realizar un ejercicio equivalente a lo que se ha llevado a cabo para cuantificar el alumnado objeto de maltratos. En aquel caso, se precisaba la prevalencia de acuerdo con la clasificación de las acciones que hacían las mismas víctimas (*para molestar, en broma...*) y se establecía la gravedad de cada caso a partir de la valoración de la importancia de los hechos que realizaban también las mismas víctimas en una escala de 0 a 10. Esta aproximación, nos parece prometedora en el ámbito de la victimización, pero bastante más discutible en materia de autoinculpación donde optaremos por utilizar las clasificaciones o las valoraciones subjetivas como apoyo a la interpretación y no como a base del análisis.

Gráfico 54. Acciones negativas intencionadas realizadas por etapa educativa

Alumnado que reconoce que ha llevado a cabo acciones negativas distribuido por etapa educativa ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



La evolución de las acciones negativas reconocidas a lo largo de las diversas etapas educativas recuerda a grandes rasgos las curvas correspondientes al alumnado victimizado, pero hay diferencias que hay que tener en cuenta. De entrada, la correlación de Pearson entre *a menudo para molestar* y *algunas veces para molestar* aquí es más elevada: llega a 0,940 (máximo 1,0) y ya era de 0,893 cuando nos referíamos a los victimizados. Pero la correlación lineal entre *a menudo para molestar* y *sólo en broma* es negativa: -0,549 (o de -0,233 con respecto a *algunas veces para molestar*), mientras que resultaba de 0,019 en el caso de los victimizados.

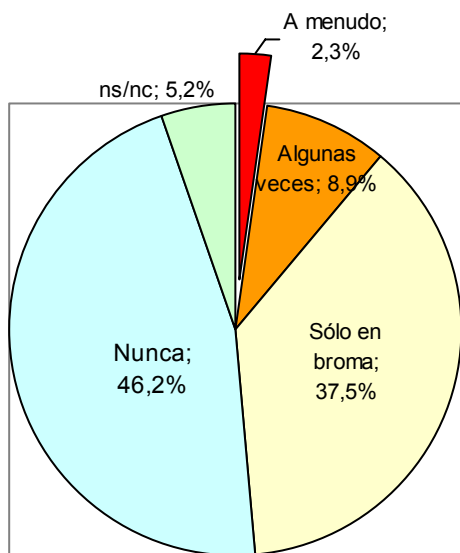
Estos datos, si fueran fiables, insinuarían una disminución de los maltratos a medida que se incrementan las bromas, pero las bromas, más o menos afortunadas, configuran un ámbito distinto de las acciones negativas continuadas, por mucho que puedan producirse algunas zonas de ambigüedad. En otras palabras, en estas respuestas *las bromas* parecen más bien la opción preferente para esconder las acciones negativas y la correlación negativa podría estar simplemente reflejando la ocultación.

El alumnado que admite tratar mal sus compañeros o compañeras de escuela de manera intencionada (*para molestar*) y frecuente (*a menudo*) tiene interés, en primer lugar, porque permite aproximarnos a una cifra mínima de agresores. Con las cautelas del caso, podemos realizar, pues, un cálculo basado en la pregunta mencionada (*EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso, ¿te has metido A MENUDO con otros chicos y chicas de la escuela para MOLESTARLOS?*) que proporciona, en primer lugar, la cifra global de los hechos reconocidos y confirmados como intencionalmente dirigidos a molestar entre los 8 y los 18 años de edad aproximada.

Gráfico 55. Frecuencia de las acciones para molestar reconocidas por el alumnado

Distribución basada en las respuestas directas del alumnado

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Datos globales. Educación primaria y secundaria



RESUMEN SOBRE LA FRECUENCIA

Educación primaria:

Acciones negativas:

Admiten realizar acciones negativas a menudo:	1,7%
Admiten realizado acciones negativas algunas veces:	6,3%

RESUMEN SOBRE LA FRECUENCIA

Educación secundaria:

Acciones negativas:

Admiten realizar acciones negativas a menudo:	0,6%
Admiten realizado acciones negativas algunas veces:	2,6%

No se puede pasar por alto que el porcentaje de la no respuesta es considerable: era del 2,1% en el caso de los chicos y de las chicas víctimas de acciones negativas y aumenta significativamente hasta el 5,2% en el caso de los agresores. También se incrementa sustancialmente el porcentaje de los que *nunca* se han encontrado en este tipo de situaciones (38,8% en el caso de las víctimas; 46,2% en el caso de los agresores). Y, muy particularmente, una parte de la subpoblación que hemos considerado problemática, es decir, una parte del segmento que reconoce acciones negativas una vez a la semana o más niega posteriormente que las lleve a cabo *para molestar*: afirma que no lo ha hecho nunca, o sólo en broma o simplemente no contesta la pregunta. Estas respuestas, que comportan un nivel de congruencia bajo o nulo permiten estimar unos niveles de ocultación mínima entre el 1,5% y el 3,0%, simplemente si se consideran ciertas las primeras respuestas y no se acepta su recalificación posterior durante la entrevista.


La frecuencia y la valoración de la importancia por los victimizadores

Sin despreciar la tendencia a banalizar o a justificar las propias acciones negativas, tenemos que constatar que los victimizadores pueden tener conciencia de la importancia de lo que han hecho. En cualquier caso, la ECESC formulaba una pregunta en este sentido: *¿Hasta qué punto te parecen importantes todas las cosas que has hecho para molestarlos? ¿Es decir, hasta qué punto crees que les han dolido o los han hecho rabia TODAS JUNTAS?.* Éstos son los resultados:

Tabla 47. Hacia un indicador sintético sobre maltratadores en la escuela

Distribución del alumnado del ciclo medio de educación primaria a la educación secundaria postobligatoria
Edades aproximadas de 8 a 18 años

ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

<i>¿... te has metido A MENUDO con otras niñas o niños de la escuela PARA MOLESTARLOS?</i>		Porcentaje vertical	
Nunca		46,1%	
Sí, pero sólo en broma		37,5%	
Sí, para molestarlos		sólo algunas veces	a menudo
Valoración de la importancia global de las molestias. Escala de 0 a 10 0 = no tienen nada de importancia 10 = Tienen muchísima importancia	Puntuaciones de 0 a 4	3,7%	0,5%
	Puntuaciones de 5 y 6	2,2%	0,3%
	Puntuaciones de 7 y 8	1,1%	0,2%
	Puntuaciones de 9 y 10	1,5%	1,0%
ns/nc		5,7%	
TOTAL		100,0%	

En esta tabla destaca que el 3,8% del alumnado reconoce que ha llevado a cabo actuaciones con la intención de molestar otros compañeros o compañeras de escuela, y que los efectos conjuntos de estas acciones han tenido una importancia para la víctima que los victimizadores consideran que se puede valorar entre 7 y 10 puntos, es decir, una importancia que hay que considerar alta. Y un 1,2% de estos chicos y chicas conformarían el núcleo que reconoce llevarlas a cabo *a menudo*, una cifra idéntica y una subpoblación similar a la que ya habíamos identificado anteriormente entre las más conflictivas.

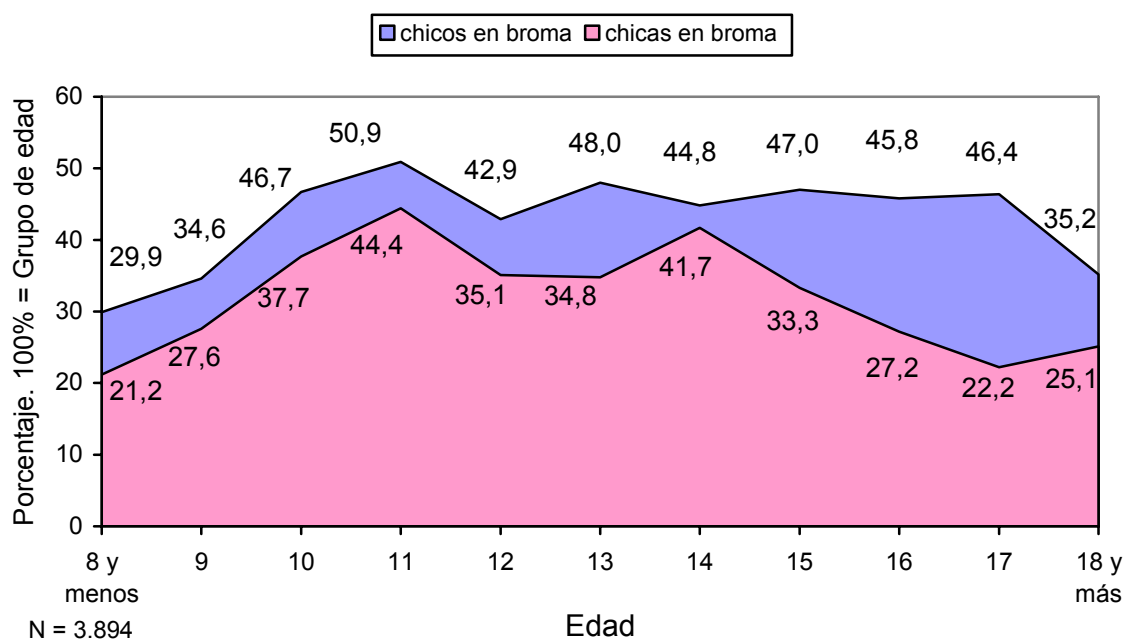
La desigualdad de fuerzas

Ya hemos visto que el número de chicos que reconocen llevar a cabo acciones negativas es superior al de las chicas. Hasta ahora, sólo nos hemos referido a los cinco tipos de acciones negativas entre iguales que estudia la ECESC (*¿te has burlado...?, ¿los has dejado de lado?, etc.*). Recordamos que los chicos que admiten haber llevado a cabo alguna de estas acciones una vez a la semana o más son el 10,9% y las chicas el 5,4%, es decir, los chicos son aproximadamente el doble. Si los cálculos se basan en el reconocimiento genérico de haber-se metido *a menudo* con otros alumnos *para molestarlos*, las cifras varían de manera notoria, pero las proporciones se mantienen (chicos: 2,9%; chicas 1,6%), y el grueso de la diferencia se concentra en las acciones que los victimizadores consideran que llevaron a cabo *en broma* o en la no respuesta.

Por lo demás, estos comportamientos evolucionan con la edad, y señalan una asociación entre las acciones negativas y la fuerza física de los alumnos, en la que el género y la edad están interrelacionados. En cualquier caso, cuando se analizan los comportamientos a partir de la pregunta resumen, se observa la tendencia señalada a reconocer más acciones entre los *mayores* de un nivel educativo, y esta tendencia es más marcada cuando no comporta autoinculpación. Para estudiar este fenómeno intentando evitar la ocultación o la banalización, en este caso hemos optado por concentrar la atención en las acciones negativas que el alumnado considera que ha llevado a cabo *sólo en broma*.

Gráfico 56. Acciones negativas realizadas sin intención de molestar por género y edad

Alumnado que reconoce que ha llevado a cabo alguna acción negativa, pero *sólo en broma*
 ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

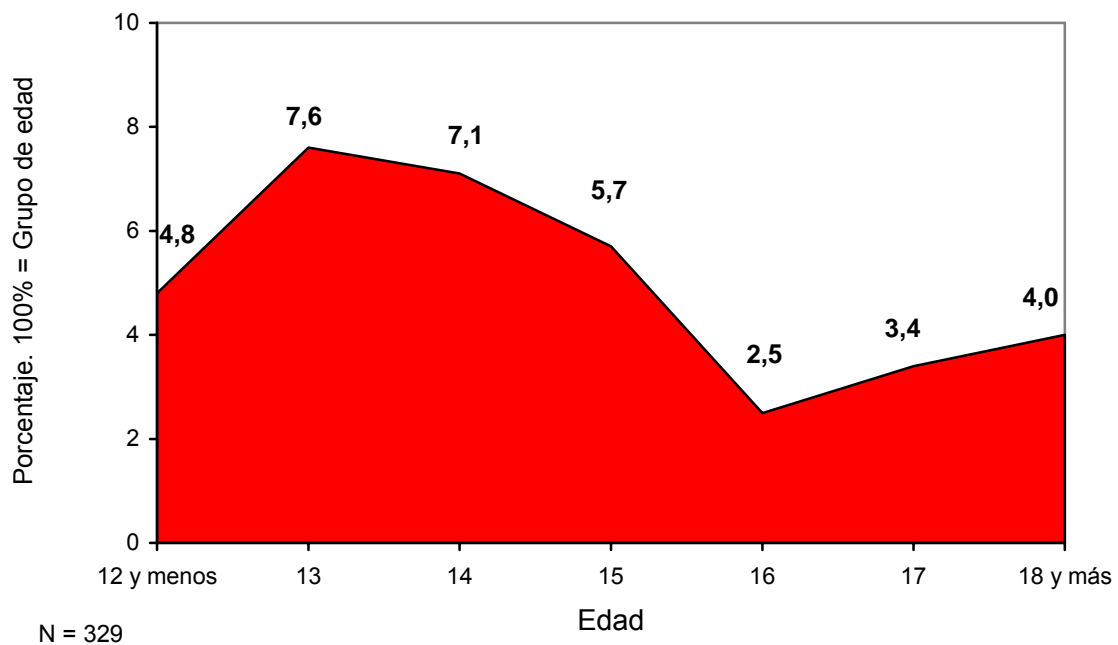


Los *mayores* de un determinado nivel, por ejemplo los mayores de educación primaria, son los que reconocen más acciones negativas realizadas *en broma* y no es osado suponer que una parte de estas acciones van dirigidas contra los más *pequeños*, o simplemente contra los más débiles. En

cualquier caso, cuando los chicos y las chicas cambian de nivel y pasan a ser los *pequeños* de la ESO, el número de *bromas* reconocidas disminuye de manera muy significativa, que repunta un curso después, y se produce finalmente una evolución diferente entre los chicos y las chicas. La disminución de este tipo *en broma preadolescente* es muy enérgica entre las chicas a partir de los 14 años con un repunte posterior, probablemente a causa del aumento de las acciones negativas relacionales, mientras que los chicos mantienen la tipología que podemos denominar *preadolescente* hasta los 17 años aproximadamente, con una disminución posterior nítida.

Gráfico 57. Acciones negativas realizadas con intención de molestar por edades

Alumnado que reconoce que ha llevado a cabo acciones para molestar a menudo o algunas veces
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria



Los datos obtenidos parecen los resultantes, como mínimo, de dos procesos interrelacionados pero diferentes: por una parte, un proceso de socialización que impulsa el volumen de acciones negativas a la baja a lo largo de todo el proceso de escolarización y, por otra parte, la subsistencia, cada vez más reducida y finalmente marginal, de un segmento que persiste en las acciones contrarias a la convivencia cuando hay víctimas disponibles a las que se puede agredir con una cierta impunidad.

Y ambos asuntos son importantes. Hacia los 8 años de edad uno de cada cuatro alumnos reconoce acciones explícitamente destinadas a molestar sus compañeros o compañeras, hacia los 18 años de edad esta cifra es de un 4%. La reducción es incuestionable y, en buena parte, expresa el éxito del proceso de socialización. No obstante, también es cierto que el segmento de agresores no tiende a desaparecer *naturalmente*. Más bien al contrario: recuerda tendencias bien conocidas de agredir a los que tienen dificultades para defenderse y comporta un reto ineludible para garantizar los niveles de protección a los que todo el mundo tiene derecho, especialmente un menor en un establecimiento de frecuentación obligatoria como es la escuela. Se trata, pues, de un reto insoslayable para todos.

El origen

Al describir la victimización definida como prevalencia una vez a la semana o más, hemos observado que el alumnado de origen extranjero era víctima de acciones negativas con una frecuencia relativa superior a la que registraba al alumnado nacido en Cataluña o en el resto del Estado. Globalmente, los niveles de afectación se encuentran unos 4,6 puntos porcentuales por encima. Concretamente, las víctimas nacidas en Cataluña son el 18,8% de su segmento, mientras las nacidas fuera de Cataluña llegan al 23,4%. Y esta diferencia se intensifica en la educación primaria en que las víctimas nacidas en Cataluña son el 32,9% de todo el alumnado nacido en Cataluña, mientras las víctimas nacidas fuera de Cataluña llegan al 38,9% de su grupo.

No obstante, en el análisis de estos hechos la variable más discriminante no ha sido propiamente el lugar de origen (ni personal, ni familiar) sino la lengua de preferencia cuando no era ni el catalán ni el castellano. Así, el nivel de victimización de los chicos y las chicas de origen latinoamericano es técnicamente idéntico al del alumnado local, mientras que la victimización de los chicos y las chicas provenientes de países desarrollados, miembros de la OCDE, era superior a la media cuando hablaban preferentemente un idioma no oficial. Parece, pues, que los datos, sobre todo en la educación primaria, no señalan un problema cultural sino un reto de integración lingüística. Y, no obstante, se tiene que admitir la existencia de una afectación especialmente elevada entre el alumnado proveniente de África, sobre todo entre aquéllos que se expresan preferentemente en árabe o en amazic²⁸.

Por el contrario, el alumnado que reconoce realizar habitualmente acciones contra la convivencia no presenta diferencias tan marcadas según el lugar de origen, es decir, hay diferencias pero su magnitud es menor. Utilizando el mismo indicador de prevalencia que se ha utilizado para describir los niveles de victimización, podemos constatar que, globalmente, un 8,7% del alumnado de origen extranjero reconoce llevar a cabo acciones negativas una vez a la semana o más, mientras que la cifra equivalente para el alumnado nacido en Cataluña es del 8,0%. Estamos hablando, pues, de una diferencia de 0,7 puntos entre victimizadores y de 4,6 puntos entre victimizados.

Tabla 48. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes por nivel educativo y origen

Porcentaje con respecto al nivel educativo y el origen de los autores de acciones negativas una vez a la semana o más ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Nivel educativo	¿Dónde naciste?		
	Cataluña	Fuera de Cataluña	Total
Educación primaria	8,4	10,6	8,7
Educación secundaria	7,8	7,5	7,8
Total	8,0	8,7	8,1

Las mismas cifras referidas al Estado español son prácticamente idénticas, con movimientos de décimas generalmente insignificantes o que, en todo caso, acentúan la ventaja comparativa de los nacidos fuera del Estado en la educación secundaria.

Con otras palabras, los datos señalan que el alumnado de origen extranjero reconoce más acciones contrarias a la convivencia en la educación primaria. Y aquí, como en el caso de la victimización, la diferencia parece relacionada, cuando menos en parte, con las dificultades para adquirir un *nivel funcional* de habilidad lingüística en alguno de los dos idiomas oficiales en Cataluña. Las submuestras por ámbitos geográficos de origen son demasiado escasas para generalizar tajantemente pero, una vez más, el subgrupo de alumnos nacidos en América Latina sugiere que la fluidez en alguno de los idiomas oficiales elimina el diferencial (sólo se registran 17 casos de 236 con respecto a los nacidos en América Latina: ¿un 7,2%?). Pero como ya se ha indicado al hablar de victimización, se tiene que mantener la alerta con el alumnado proveniente de África, sobre todo el de expresión árabe o amazic, entre el cual la conflictividad parece más intensa (16 casos de 102: ¿un 15,7%?).

No obstante, a la educación secundaria, el alumnado de origen extranjero tiende a ser menos conflictivo que el nacido en Cataluña. Podríamos decir que se produce una inversión de los papeles, y eso es particularmente cierto para los chicos y las chicas provenientes de países en vías de desarrollo, entre los cuales se observan niveles particularmente bajos de conflictividad a la educación secundaria. Con la intención de resaltar este fenómeno, hemos elaborado una tabla diferenciando al alumnado proveniente de los países que no forman parte de la OCDE.

Tabla 49. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes por nivel educativo y origen

Porcentaje con respecto al nivel educativo y el origen de los autores de acciones negativas una vez a la semana o más

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Nivel educativo	¿Dónde naciste?		
	Países de la OCDE	Países que no son de la OCDE	Total
Educación primaria	8,6	10,3	8,7
Educación secundaria	7,8	6,7	7,7
Total	8,1	8,2	8,1

Es probable que el mejor comportamiento del alumnado de origen extranjero en la educación secundaria esté relacionado con la consecución y, sobre todo, con el mantenimiento de unas expectativas de integración escolar y social, lo cual parece comportar un estímulo adicional al proceso general de socialización, y en este caso, especialmente, a la superación de las pulsiones primarias o desviadas que se expresan a través del *matonismo*.

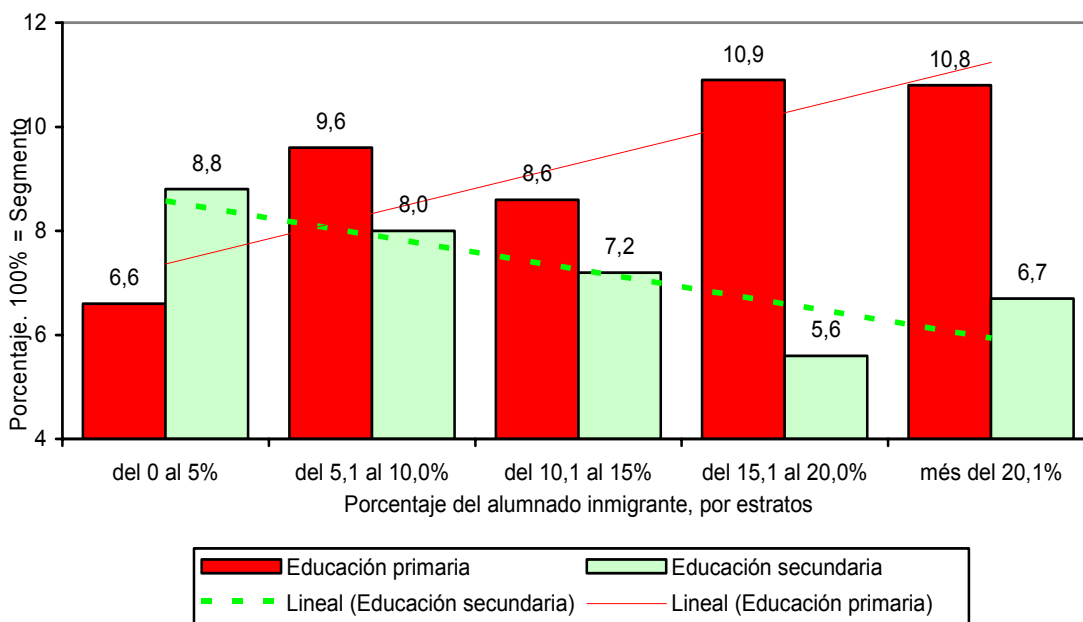
Los centros

En la educación primaria, el porcentaje del alumnado que reconoce acciones negativas habituales contra el resto de chicos y chicas es más elevado en la enseñanza pública (9,5%) que en la privada (7,7%). La diferencia no es dramática pero sí notable, y llama la atención que desaparezca completamente en la educación secundaria (7,8% tanto en la pública como en la privada). Si en vez de utilizar el indicador de prevalencia como acabamos de hacer (acciones negativas concretas reconocidas una vez a la semana o más), utilizamos el indicador de intencionalidad (acciones negativas reconocidas en resumidas cuentas *para molestar*), las cifras varían pero la conclusión es exactamente la misma: el alumnado de la pública reconoce más acciones negativas durante la educación primaria y la diferencia se desvanece completamente durante la secundaria, incluso parece que se invierte.

Este fenómeno no tiene ninguna relación con la existencia de una supuesta *pasividad* por parte del profesorado de la enseñanza pública. De hecho, el porcentaje de niños y niñas de primaria que han sido reñidos o castigados para tratar mal a otros alumnos es claramente superior a la escuela pública (pública 26,6%; privada: 22,8%). Más bien se insinúa una posible correlación con el origen social del alumnado: las dificultades de adaptación a las actitudes y los valores escolares pueden comportar alguna dificultad inicial superior entre los chicos y las chicas con un origen socioeconómico más débil sin embargo, una vez alcanzadas las competencias sociales que requiere la convivencia escolar, parece que se respetan de manera tanto o más consistente. En todo caso, ésta podría ser la interpretación de los datos sobre las acciones negativas reconocidas segmentadas por centros, en función del porcentaje de alumnos inmigrantes matriculados, en que confluye la problemática de la inmigración con la de la estratificación social.

Gráfico 58. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes y entorno (inmigración)

Distribución según el porcentaje del alumnado de origen inmigrante matriculado en el centro
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Notas

²⁷ No obstante, también llama la atención que un segmento sustancial de los agresores habituales afirma defender a la víctima (han respondido *intento ayudar* cerca de un 34% de los que admiten meterse a menudo con sus compañeros y compañeras para molestar), aunque, lógicamente, la actitud mayoritaria de los agresores no sea empática. Volveremos a hablar sobre esta cuestión más adelante, en el marco de una aproximación tipológica a los diversos perfiles de agresores y de víctimas.

²⁸ Lengua amazic: lengua camitosemítica (afroasiática) hablada en el norte de África, tradicionalmente nombrada *beréber*. <http://www.termcat.cat>

¿Necesitas ayuda?

Las necesidades de ayuda del alumnado que ha sufrido acciones negativas

Puntos destacados

Las necesidades de ayuda

Más de la mitad de los alumnos afectados necesita mucha, bastante o un poco de ayuda

El 52,5% de los afectados pide un poco, bastante o mucha ayuda. En cifras redondas, uno de cada tres piensa que necesita un poco de ayuda (8% de la población total) y uno de cada cinco que necesita bastante o mucha ayuda. (4,5% de la población total).

Las necesidades de ayuda disminuyen con la edad; la diferencia por géneros es insignificante

El alumnado que necesita ayuda disminuye nítidamente con la edad: son casi dos terceras partes (64,3%) en el ciclo medio de primaria y no llegan a una cuarta parte en las etapas postobligatorias de secundaria (23,9%). Las diferencias entre chicos y chicas son insignificantes excepto entre los más pequeños, en que los chicos parecen más necesitados de ayuda.

Las necesidades de ayuda están relacionadas con la importancia subjetiva de los hechos

De acuerdo con las valoraciones del alumnado, la importancia de las acciones negativas en una escala de 0 (no tienen ninguna de importancia) a 10 (tienen muchísima importancia) se sitúa cerca de los 7,5 puntos entre los que necesitan mucha o bastante ayuda, baja a 6,4 puntos entre los que piden un poco de ayuda y a 5,6 puntos entre los que afirman no necesitar ningún tipo de ayuda, y estas medias disminuyen con la edad hasta situarse por debajo de los cinco puntos.

Las necesidades de ayuda son similares en la escuela pública y a la privada

Las diferencias entre la escuela pública y la privada son escasas. Los afectados que necesitan *mucha ayuda* son relativamente más numerosos en la escuela pública (10,3% en la pública y 8,3% en la privada), mientras los casos en que se requiere *bastante ayuda* tienen unas dimensiones similares (9,6% en la pública y 9,4% en la privada). Y, finalmente, los que piden *un poco de ayuda* suponen un porcentaje superior en la privada (33,2% en la pública, 34,3% en la privada).

Un 9,3% de los afectados afirman que necesitan ayuda pero que no les ayuda a nadie

Los afectados que se sienten desatendidos constituyen un núcleo de atención preferente: afirman que necesitan ayuda pero que nadie les ayuda. Concretamente, hay un 4% que manifiesta necesitar mucha o bastante ayuda y un 5,3% adicional que afirma necesitar un poco de ayuda. El primer subgrupo estaría formado, en cifras redondas, por unos 6.000 alumnos (1% del total) y el segundo por unos 8.000 (1,3% del total). Su perfil social, demográfico y escolar no se diferencia del resto de afectados: por ejemplo, este subgrupo disminuye con la edad y su distribución porcentual entre la escuela pública y la privada es similar.

El conocimiento de los hechos por parte del profesorado

De acuerdo con los afectados, el profesorado conoce sólo un 40% de los casos

De acuerdo con los chicos y las chicas que se declaran víctimas de acciones negativas intencionadas, los profesores lo saben todo en un 14,1% de los casos y saben algunas cosas en un 26,3% adicional. El resto se distribuye entre los que afirman que no lo saben (18,6%), o que no están seguros de que lo sepan (30,8%), y una no respuesta considerable.

El grado de conocimiento del profesorado disminuye nítidamente con la edad de los afectados

Con la edad disminuye el porcentaje de los que afirman que el profesorado lo sabe todo o sabe algunas cosas, que son casi el 48% en el ciclo medio de primaria y no llegan al 23% en las etapas postobligatorias.

Los casos desconocidos no son siempre leves:

También se ocultan casos subjetivamente importantes, frecuentes o tipológicamente graves

El conocimiento de los casos de maltrato por el profesorado aumenta con la gravedad de los hechos, pero se tiene que señalar que la ocultación también se produce en supuestos que podemos considerar subjetivamente importantes para los afectados, frecuentes o convencionalmente graves.

Así, un 9% de los afectados (2,2% del total) valoran la importancia de las acciones negativas que han sufrido de 7 a 10 puntos y afirman que el profesorado no lo sabe. También llegan al 9% los afectados que informan de acciones negativas una vez a la semana o más y afirman que los profesores no lo saben, y aquellos que no están seguros de que lo sepan constituyen un 14,7% adicional. Finalmente, los niveles de conocimiento no varían dramáticamente por tipo de hecho.

Los niveles de conocimiento son similares en la escuela pública y en la privada

En la educación primaria, el conocimiento de los hechos por los enseñantes es ligeramente más elevado en la escuela pública, sobre todo si aceptamos que la respuesta *no lo sé* (si los profesores lo saben) se puede interpretar como una forma de desconocimiento de los hechos por parte del profesorado o como una diferencia sustancial en su calificación. Por el contrario, a la educación secundaria los resultados son ligeramente más favorables a la escuela privada. Pero estamos hablando de diferencias limitadas que no permiten suponer que nadie esté consiguiendo resultados claramente mejores.

Las acciones negativas pasan más desapercibidas en los centros de mayores dimensiones

Tendencialmente, las acciones negativas intencionadas pasan más desapercibidas en los centros de mayores dimensiones. No obstante, también se registran oscilaciones algunas de las cuales parecen reflejar un *efecto centro*, sobre todo en el estrato de las escuelas de más de 1.000 alumnos que consiguen unos resultados similares a los de escuelas bastante más pequeñas. Es probable que en estos centros exista una conciencia especial sobre los problemas de escala y se dediquen unos esfuerzos humanos, materiales y organizativos que neutralizan con un éxito notable este efecto no deseado asociado al tamaño.

El conocimiento de los hechos por parte de los progenitores

De acuerdo con los afectados, el progenitores conocen unas dos terceras partes de los casos

El problema de la ocultación subsiste dentro de la familia, aunque el porcentaje de padres que están al corriente es superior al de profesores. Especialmente en la opción *sí, lo saben todo*, que llega al 32,5% de los afectados cuando se refiere a los progenitores y sólo al 14,1% cuando se refiere al profesorado. También es superior el porcentaje de padres que *saben algunas cosas*. Estas cifras recuerdan la necesidad de colaboración entre los progenitores y la escuela.

La información a los padres disminuye con la edad, hasta el final de la ESO, y se recupera después

El flujo de información que reciben los padres disminuye con la edad de sus hijos, pero no de manera continuada, sino marcando un mínimo durante el segundo ciclo de la ESO. Entre los más pequeños los que dicen que los padres no lo saben son aproximadamente un 17% y en el segundo ciclo de la ESO un 35%, un hecho obviamente relacionado con la adolescencia, que ya en las etapas de la secundaria postobligatoria se empieza a recuperar y se sitúa cerca del 23%.

El alumnado originario de países en vías de desarrollo informa menos a la familia

En términos generales, el alumnado originario de los países en vías de desarrollo informa menos a sus padres de las acciones negativas que sufre en la escuela. El fenómeno parece, sin embargo, bastante concentrado en primaria donde el 31% señala que sus padres no lo saben contra el 18,2% entre el resto del alumnado. Con las cautelas que obligan unas submuestras limitadas, se puede añadir que a lo largo de la educación secundaria los niveles de información de los padres tiende a igualarse con independencia de su origen personal o familiar.

El 9,7% de los afectados (2,1% del total) considera los hechos importantes, pero no informa a los padres

En la mayoría de casos los chicos y chicas que no dicen nada a sus padres valoran la importancia de las acciones negativas con puntuaciones relativamente bajas, pero un núcleo que llega al 9,7% de los afectados (2,1% de todos los alumnos) las considera importantes, es decir, las valora de 7 a 10 puntos sobre 10 y, no obstante, no informa a su padre ni a su madre.

La ocultación no supone la existencia de relaciones insatisfactorias con los adultos

El 84% de los afectados que no dicen nada a su familia tienen una relación con sus progenitores que ellos mismos califican buenas o excelentes. La calidad de las relaciones con los adultos tiene efectos limitados sobre el flujo de información, y es más probable que las explicaciones de la ocultación se tengan que buscar en la necesidad de mantener la imagen y en la desconfianza en la comprensión y la capacidad resolutoria de los adultos.

Los que informan a los adultos reciben más ayuda, pero un 25% cree que nadie le ayuda

Cerca de tres cuartas partes de los que lo han explicado todo a los padres (74,4%) o a los enseñantes (71,4%) recibe algún tipo de ayuda, lo cual también significa que, aproximadamente, uno de cada cuatro de este segmento piensa que no recibe ninguna ayuda. Esta cifra se eleva a uno de cada tres entre los que no informan a los adultos.

A manera de síntesis: el conocimiento conjunto y la ayuda de los adultos

El nivel de información conjunto de padres y profesores es predominantemente medio- bajo

El conocimiento pleno, muy alto o alto del problema (las dos partes lo saben todo, o una parte lo sabe todo y la otra algunas cosas) no llega al 25% de los afectados. En un 26,6% de los casos se registra un nivel de conocimiento que podríamos etiquetar de intermedio (las dos partes saben algunas cosas ...). Y el resto, es decir, más del 41% de los afectados indica que los adultos de su entorno tienen un conocimiento bajo, muy bajo o nulo de las acciones negativas que sufren.

Los niveles de ocultación son de una magnitud que no se explica por factores personales o familiares

La existencia de relaciones insatisfactorias o mediocres con los progenitores o con el profesorado explica una parte limitada de la ocultación. Incluso entre el alumnado que no dice nada a sus padres ni a sus profesores predominan claramente los que valoran estas relaciones con puntuaciones buenas o excelentes. Concretamente entre los que más ocultan las acciones negativas que sufren, el 89,2% puntúa su relación con los padres entre 7 y 10 puntos, y el 70,5% puntúa también de 7 a 10 un profesorado al que no explica sus problemas.

Los afectados piensan que los adultos desconocen una gran parte de los casos importantes

No se tiene que presuponer que sólo se ocultan los asuntos menores: también se ocultan experiencias de victimización que los afectados consideran importantes. Así, la mayoría de los asuntos importantes están en la zona que va del nivel de conocimiento medio al nivel de conocimiento muy bajo o nulo. Y en los niveles de conocimiento más precarios (*bajo y muy bajo o nulo*) se encuentran concentrados el 44,7% de los casos valorados de 7 a 8 puntos y el 36,5% de los valorados de 9 a 10 puntos.

El conocimiento de los casos no siempre asegura que los afectados se sientan ayudados

Cuando los hechos son desconocidos por los adultos la falta de ayuda es bastante más elevada: así entre los que no informan a los adultos, el 41,4% piensa que nadie le ayuda, y sólo el 22,1% responde lo mismo entre el alumnado que cuenta con un entorno de adultos bien informados. No obstante, se tiene que señalar la existencia de minorías significativas que se sienten desprotegidas después de haber informado de todo o de algunas cosas a los adultos.

¿Necesitas ayuda?

Las necesidades de ayuda del alumnado que ha sufrido acciones negativas

Las necesidades de ayuda

La existencia de chicos y chicas que son objeto de acciones negativas intencionadas plantea de inmediato la necesidad de saber si necesitan ayuda. Y para abordar esta cuestión la ECESC se ha dirigido a los que se consideran explícitamente afectados, definidos a partir de la pregunta de síntesis: *EN RESUMIDAS CUENTAS, durante este curso, ¿algunos chicos o chicas de la escuela se han metido A MENUDO contigo para MOLESTARTE?* Recordemos las dimensiones precisas de esta subpoblación:

Tabla 50. Alumnado que reconoce que se han metido a menudo con él para molestarlo ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Porcentaje	n ponderado
Sí, a menudo para MOLESTARME	5,8%	607
Sí, algunas veces para MOLESTARME	14,6%	1.520
Sí, pero sólo EN BROMA	37,4%	3.890
Nunca	38,8%	4.044
Nc	3,4	353
Total	100,0	10.414

Los afectados incluyen, pues, el segmento formado por los que consideran que se han metido *a menudo* con ellos para molestarlos (5,8%) y los que dicen que se han metido con ellos *algunas veces* (14,6%). Así como un 3,4% adicional que no contestan esta pregunta, pero entre los cuales se registran respuestas a otras preguntas que permiten suponer que han sufrido acciones negativas de manera más o menos intensa. Así se constituye una submuestra de 2.480 individuos (ponderados), es decir, un 23,8% del alumnado formado por los chicos y chicas que se consideran explícitamente afectados, o que hay motivos para pensar que podrían estarlo.

Más de la mitad de éste chicos y chicas afirman necesitar alguna ayuda: casi el 19% necesita *bastante o mucha ayuda*, y más del 33% *un poco de ayuda*. No son cifras insignificantes, y las podemos referir también al conjunto del alumnado para mostrar su peso sobre el total:

Tabla 51. Alumnado que opina que necesita ayuda para evitar que lo traten mal

Pregunta a los afectados: *¿Te parece que necesitas ayuda para evitar que otros alumnos te traten mal?*
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

	Frecuencia	% del total	% de los afectados
Si, mucha ayuda	234	2,2	9,4
Sí, bastante ayuda	236	2,3	9,5
Si, un poco de ayuda	834	8,0	33,6
No, no necesito ayuda	936	9,0	37,8
Ns/nc	240	2,3	9,7
TOTAL AFECTADOS	2.480	23,8	100,0
No los han tratado mal o sólo en broma	7.934	76,2	
TOTAL MUESTRA	10.414	100,0	

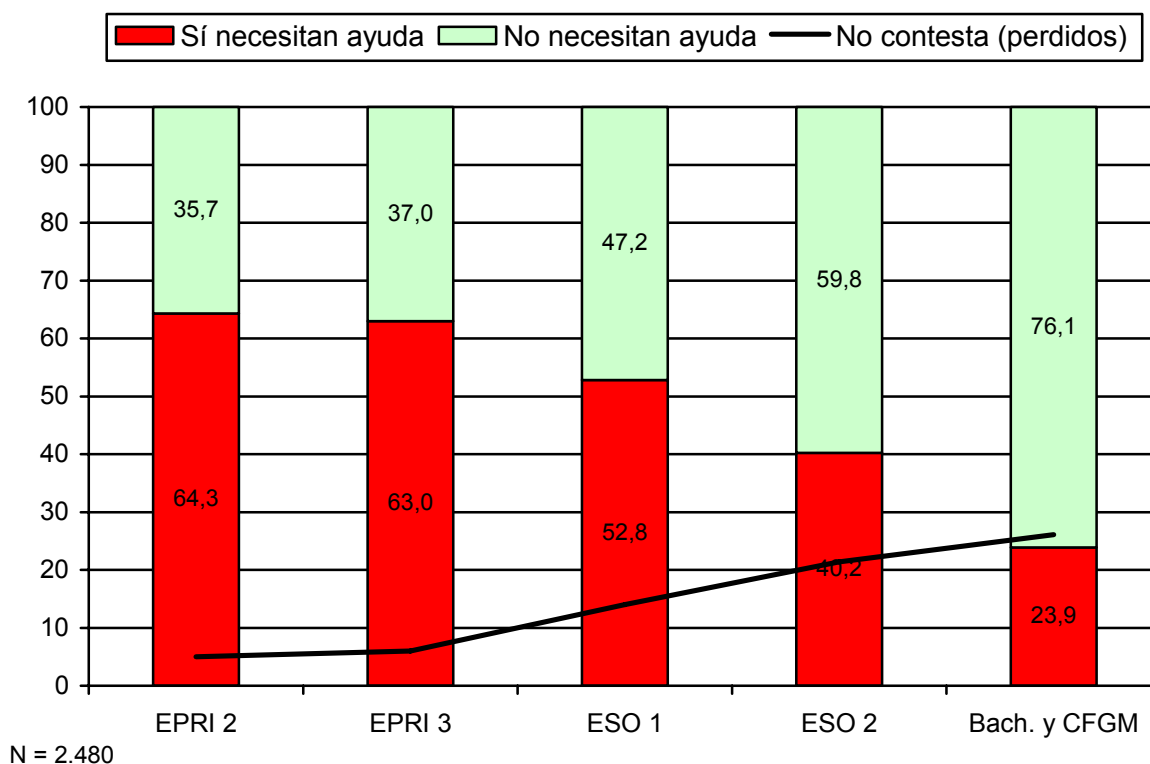
Es decir, en cifras redondas, uno de cada tres pide *un poco de ayuda* y uno de cada cinco *bastante o mucha ayuda*. Y refiriendo los mismos datos a la población total podemos observar que un 4,5% necesita *bastante o mucha ayuda* y un 8% necesita *un poco de ayuda*.

Las diferencias entre chicos y chicas son casi insignificantes excepto entre los más pequeños de nuestra población, que corresponden al ciclo medio de primaria (8 y 9 años, aproximadamente), en qué los chicos que piden *bastante o mucha ayuda* son el 15,6% de los niños, mientras que sólo el 13% de las niñas del ciclo piden este nivel de ayuda. Por el contrario, siempre entre los pequeños, en el segmento que necesita *un poco de ayuda* son mayoría las chicas (niños: 15,6%; niñas: 19,7%). Y al resto de etapas las diferencias son insignificantes, de décimas, pero a lo largo de la secundaria los chicos predominan de manera estable entre los que afirman que no necesitan ninguna ayuda.

Teniendo en cuenta que las acciones negativas continuadas disminuyen claramente con la edad, no sorprende que los alumnos que necesitan ayuda también disminuyan, y no únicamente en relación con el total o la etapa educativa, sino también en relación con los afectados de su segmento. Se percibe, pues, una disminución nítida, pero estamos sometidos a las cautelas de una no respuesta que aumenta con la edad, hasta situarse a niveles anómalos, superiores al 20% desde finales de la ESO.

Gráfico 59. Alumnado que necesita algún tipo de ayuda por etapas educativas

Alumnado que necesita algún tipo de ayuda (*un poco, bastante o mucha*) en porcentajes por etapas educativas ECESC, 2005-2006. 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Una no respuesta de estas dimensiones hace más difícil la validez de cualquier inferencia, transformando los resultados aparentes en una hipótesis. No obstante, hay motivos para pensar que las necesidades de ayuda disminuyen con la edad y que el mismo aumento de la no respuesta está relacionado con la importancia decreciente de los hechos a medida que se incrementa la edad.

De acuerdo con las valoraciones del alumnado, la importancia media de las acciones negativas que se han sufrido se sitúa cerca de los 7,5 puntos (sobre 10) entre los que necesitan mucha o bastante ayuda, baja a 6,4 puntos entre los que piden un poco de ayuda y a 5,6 entre los que afirman que no necesitan ninguna ayuda, exactamente la misma valoración que hacen los que no contestan que, por lo demás, tienden a valorar la importancia de los hechos con puntuaciones más y más bajas a medida que van creciendo, de manera que hacia los últimos cursos de la educación secundaria predominan las valoraciones inferiores a los cinco puntos. Estos datos insinúan que entre los que no contestan predominan los que no necesitan ayuda.

Y la diferencia entre escuela pública y privada es, en este caso, limitada. Si nos referimos al total del alumnado, a duras penas se registra una distancia de décimas entre la escuela pública y la privada. Esta diferencia parece ligeramente favorable a la privada con respecto a los casos probablemente más graves (necesita *mucha o bastante ayuda*: pública: 4,6%; privada 4,4%), pero los resultados cambian de sentido cuando observamos los casos probablemente más leves (*un poco de ayuda*: pública: 7,7%; privada: 8,5%), lo cual indica que las necesidades de ayuda no muestran ninguna relación simple con la titularidad del centro.

Si estos mismos datos los referimos a la población *afectada*, y no a la totalidad del alumnado, los porcentajes son lógicamente más elevados pero su significación es idéntica: los casos en que se requiere *mucha ayuda*, y que podemos suponer más graves, resultan relativamente más frecuentes en la escuela pública (porcentaje sobre afectados: 10,3% en la pública y 8,3% en la privada), mientras que los casos en que se requiere *bastante ayuda* tienen unas dimensiones similares (porcentaje sobre afectados: 9,6% en la pública y 9,4% en la privada). Finalmente, los que piden *un poco de ayuda* suponen un porcentaje superior en la privada (porcentaje sobre afectados: 33,2% en la pública, 34,3% en la privada). Y también parecen producirse más necesidades de ayuda en los centros con una alta concentración de población inmigrante, pero los datos no son concluyentes en este punto.

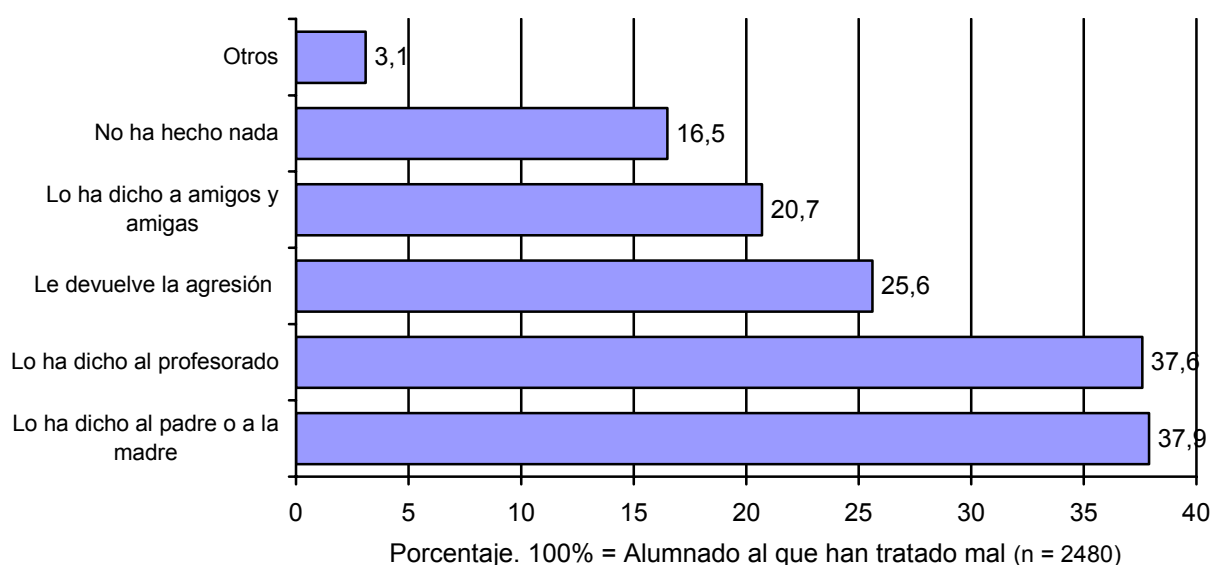
En cualquier caso, en materia de ayuda, la intervención del profesorado y de los progenitores es literalmente crítica, sobre todo teniendo en cuenta que la definición misma de maltrato presupone un desequilibrio de fuerzas y un aislamiento relativo de las víctimas que obligan a desconfiar de la eficacia de las estrategias de autodefensa o de autorregulación del grupo. En este sentido, la ECESC preguntaba literalmente a los afectados: *¿tú, qué has hecho cuando otros alumnos te han tratado mal?* y, como se puede observar, informar al profesorado o los progenitores constituye la estrategia de preferencia (lo ha dicho a los profesores: 37,6%; lo ha dicho al padre o a la madre: 37,9%). Y se trata de una estrategia acertada de acuerdo con lo que sabemos sobre el maltrato entre iguales.

Precisamente por eso se tiene que destacar también que estas mismas cifras pueden ser interpretadas en negativo, señalando que segmentos muy importantes de los afectados no informan

a los adultos del problema. Y eso nos obliga a sospechar que el profesorado o los padres no siempre están al corriente de los problemas de convivencia que afectan los menores. En los apartados siguientes abordaremos esta cuestión con cierto detalle, pero ya ahora tenemos que avanzar que el grado de desconocimiento de los problemas parece superior a lo que habitualmente se reconoce. En cualquier caso, cuando se ha preguntado a los afectados cómo han reaccionado cuando otros alumnos los han tratado mal, las respuestas han sido las siguientes:

Gráfico 60. Reacciones del alumnado al ser tratado mal por los iguales

Formulación de la pregunta: *¿Y tú, qué has hecho cuando otros alumnos te han tratado mal?*
ECESC, 2005-2006. 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



Adicionalmente, a pesar de la buena voluntad de todos los implicados, se producen casos en los cuales los chicos o las chicas que expresan necesidades de ayuda opinan que nadie los ayuda. Y este subgrupo puede identificarse a través de una pregunta complementaria que establece si, en opinión de los afectados hay alguien que los esté ayudando (*¿Hay alguien que te ayude...?*). Refiriendo la tabla exclusivamente a los afectados y considerando la no respuesta válida a efectos de cálculo, las dimensiones de los diferentes subgrupos son las siguientes:

Tabla 52. Alumnos que opinan que necesitan ayuda y que nadie los ayuda

Porcentajes referidos al alumnado objeto de acciones negativas intencionadas
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Necesidades de ayuda expresada	No me ayuda a nadie	Sí, me ayuda a alguien	No contesta	TOTAL
Necesita mucha ayuda	2,1	7,1	0,3	9,4
Necesita bastante ayuda	1,9	7,2	0,4	9,5
Necesita un poco de ayuda	5,3	27,7	0,6	33,6
No necesita ayuda	14,5	22,6	0,7	37,8
No contesta	0,1	0,4	9,2	9,7
TOTAL	23,9	65,0	11,1	100,0

n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado; 23,8% de la muestra total

Aquí aparece uno de los núcleos duros del problema: los afectados que se sienten desatendidos. Se trata de un núcleo relativamente pequeño, pero no insignificante. Concretamente, entre los que opinan que nadie les ayuda, hay un 4% que manifiesta necesitar *mucha o bastante ayuda* y un 5,3% adicional que afirma necesitar *un poco de ayuda*. El primer subgrupo estaría formado por unos 6.000 alumnos y el segundo por unos 8.000 alumnos, pero las dimensiones de la no respuesta podrían estar señalando disfunciones complementarias a pesar de que, de acuerdo con nuestra hipótesis, el grueso de la no respuesta está formado por chicos y chicas que parece que no necesitan ayuda.

El perfil social y demográfico de los afectados que se sienten desprotegidos coincide con el del conjunto de los afectados. Son un grupo de especial importancia por su vulnerabilidad, y no presenta rasgos diferenciales con respecto al conjunto de las víctimas de acciones negativas intencionadas.

Como el resto de los afectados, la mayoría de los que se sienten desprotegidos se encuentran en la educación primaria. Es decir, las necesidades de ayuda no satisfechas se concentran entre los más pequeños porque es entre ellos que las acciones negativas resultan más frecuentes y que las víctimas tienen menos capacidad de defenderse de manera autónoma. Concretamente, dos de cada tres alumnos que necesitan *mucha o bastante ayuda* y piensan que nadie les ayuda se encuentran en primaria, y casi tres de cada cuatro de los que necesitan *un poco de ayuda* y también de los que creen que no la reciben.

Y no sorprende comprobar que los chicos están sobre-representados respecto de las chicas: dos de cada tres de los que necesitan *mucha o bastante ayuda* y no la reciben son chicos. El alumnado de origen extranjero también aparece con un peso superior al que tiene en la población general. En este sentido, aunque la diferencia sea modesta, la media de afectados que necesitan *bastante o mucha ayuda* y no la reciben se sitúa cerca del 4% de los afectados, y este mismo porcentaje llega al 5,6% entre el alumnado de origen extranjero.

Finalmente, la titularidad del centro no es significativa en este ámbito: en cifras globales la ayuda no satisfecha es idéntica en la enseñanza pública y en la privada y las comparaciones específicas entre mucha, bastante y un poco de ayuda no satisfecha dan diferencias máximas de dos décimas, aparentemente favorables a la escuela privada pero realmente insignificantes.

El conocimiento de los hechos por parte del profesorado

Es difícil imaginar a unos progenitores o unos profesionales de la educación pasivos ante un caso de acciones negativas intencionadas y continuadas contra chicos o chicas que se encuentren en una situación de debilidad relativa. En principio, la pasividad o las intervenciones desacertadas de los adultos son consecuencia del desconocimiento o de una diagnosis equivocada de los hechos. Y la cuestión es particularmente relevante porque, en las edades en que el problema es más frecuente, los adultos tienen recursos para intervenir con eficacia. Incluso durante la adolescencia, cuando la frecuencia de los hechos disminuye pero la gravedad de los casos subsistentes puede aumentar, una intervención del centro o de los padres es generalmente resolutive.

En este sentido, se tiene que reconocer que el *bullying* no ha estado siempre entre los problemas prioritarios de la educación, quizás porque el proceso de escolarización generalizada y la reforma de la enseñanza ponían en primer plano los problemas de dotación material o humana, de disciplina o mantenimiento de los niveles de instrucción, incluso los problemas de violencia o victimización de manera que los maltratos entre iguales, que comportan sobre todo formas de microvictimización, eran a menudo confundidos con problemas de disrupción o tratados como asuntos de escasa relevancia. Parece que se hayan percibido los hechos sin diagnosticar el problema o, más exactamente, sin diferenciar los diversos problemas existentes, con los efectos que eso supone sobre la eficacia de los tratamientos²⁹.

En cualquier caso, cuando se pregunta a los chicos o chicas afectados por acciones negativas intencionadas si los profesores saben que otros alumnos de la escuela los tratan mal, las respuestas negativas (18,6%) superan las afirmativas (14,1%); y los que no saben si sus profesores están al corriente (un importante 30,8% que duda) también superan los que consideran que los profesores o profesoras saben sólo algunas cosas (26,3%). Veámoslo sistemáticamente, presentando los porcentajes sobre la muestra total como así sobre la submuestra de afectados:

Tabla 53. Percepción acerca del conocimiento de los hechos por parte del profesorado

Pregunta a los afectados: *¿Tus profesores o profesoras saben que otros alumnos te tratan mal?*

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Grado de conocimiento de los hechos	Frecuencia	% muestra total	% muestra afectados
Lo saben todo	350	3,4	14,1
Saben algunas cosas	652	6,3	26,3
No lo saben	462	4,4	18,6
No lo sé (si los profesores lo saben)	765	7,3	30,8
Nc	251	2,4	10,1
TOTAL AFECTADOS	2.480	23,8	100,0
No maltratados o sólo en broma	7.934	76,2	
TOTAL MUESTRA	10.414	100,0	

Teniendo en cuenta que los maltratos requieren intervenciones explícitas, cuando uno afectado no sabe si los enseñantes están al corriente se puede deducir que no lo están, o que no califican los hechos de maltratos ni de acciones negativas intencionadas. Es evidente que pueden producirse valoraciones divergentes de los mismos hechos, pero nuestros datos no permiten pronunciarse al respecto ya que están basados en las percepciones del alumnado y, en este punto, nos obligan a constatar que en opinión de los afectados la ocultación es notable.

Adicionalmente, con la edad disminuye el porcentaje de los que afirman que el profesorado lo sabe todo o sabe algunas cosas, que son casi el 48% en el ciclo medio de primaria, y no llegan al 23% en las etapas postobligatorias. Por lo tanto, aumenta el porcentaje de los que afirman que los enseñantes no están al corriente de las acciones negativas que sufren, un subgrupo que sobrepasa el 31% a finales de la secundaria. Y también aumenta la proporción de los que no contestan. El porcentaje de la no respuesta, que es superior al 5% entre los pequeños, se incrementa de manera continuada y supera el 20% a lo largo del segundo ciclo de la ESO, lo cual señala que esta pregunta no parece igualmente pertinente en todas las etapas educativas.

Podríamos sospechar que los casos desconocidos por el profesorado son los más leves y, efectivamente, el grado de conocimiento aumenta con la gravedad de los hechos, pero se tiene que constatar que el desconocimiento de las acciones negativas intencionadas se produce también en los supuestos que podemos considerar tipológicamente (*objetivamente*) graves o subjetivamente importantes. Empezemos por segmentar el grado de conocimiento del profesorado por la importancia atribuida al conjunto de las acciones negativas por los afectados:

Tabla 54. Conocimiento por parte del profesorado e importancia subjetiva de los hechos
 Valoración de la importancia de los hechos de 0 (no tienen ninguna de importancia) a 10 (muchísima importancia)
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Conocimiento de los hechos	Valoración de la importancia conjunta de las acciones negativas					TOTAL
	de 0 a 4	De 5 a 6	De 7 a 8	De 9 a 10	nc	
Lo saben todo	3,3	1,9	2,3	6,2	0,4	14,1
Saben algunas cosas	5,3	6,0	5,3	9,0	0,7	26,3
No lo saben	5,3	3,4	3,3	5,7	0,9	18,7
No sé (si lo saben)	9,3	7,8	5,3	7,5	0,9	30,8
Nc	1,9	1,0	0,6	0,8	5,8	10,1
TOTAL AFECTADOS	25,1	20,2	16,8	29,3	8,7	100%

n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado; 23,8% de la muestra total

Es decir, un 9% de los afectados (un 2,2% del total) valora la importancia de las acciones negativas que han sufrido de 7 a 10 puntos y afirma que el profesorado no lo sabe. Son, pues, cerca de 13.000 chicos o chicas a los que podríamos añadir todos o una parte de los que no están seguros que el profesorado lo sepa. Es decir, un 12,8% adicional (un 3,1% adicional de la población total).

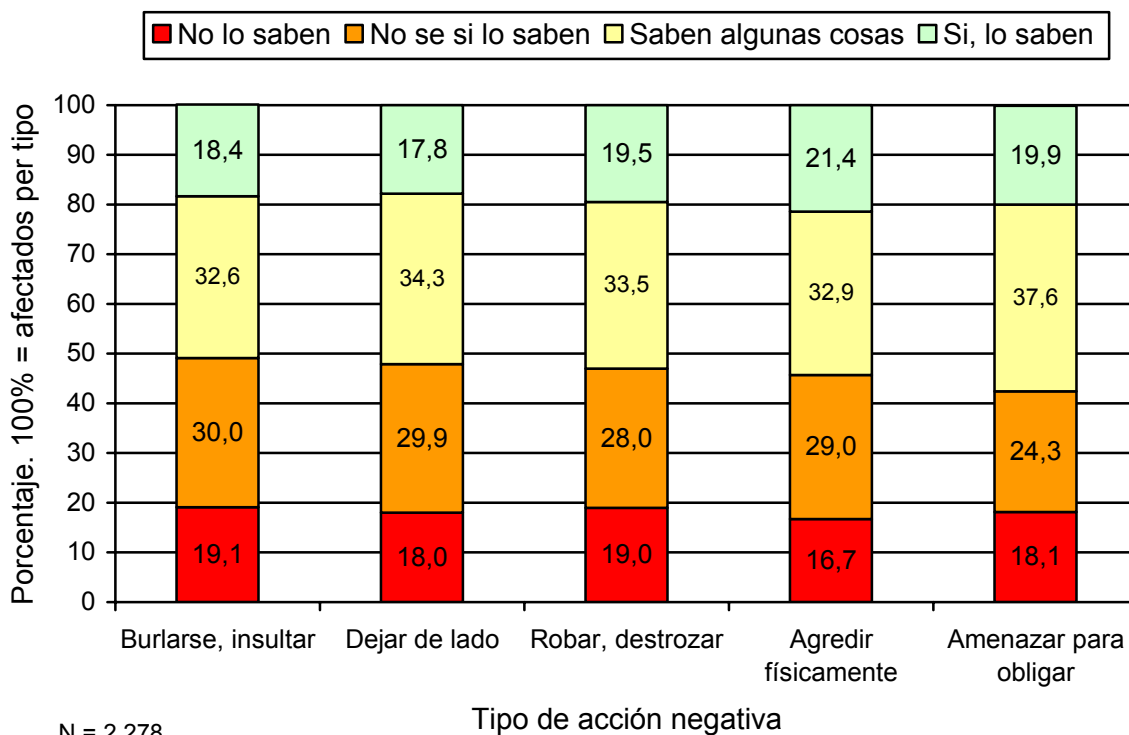
Estas cifras apuntan la existencia de unos grados de ocultación considerables, que no resultan sustancialmente diferentes si en vez de referir el cálculo a la importancia subjetiva de los hechos lo referimos a la frecuencia de las acciones. Este procedimiento nos llevaría a resultados muy similares: también el 9% de los afectados informa de acciones negativas una vez a la semana o más y afirma que los profesores no lo saben y aquellos que no están seguros de que lo sepan constituyen un 14,7% adicional. A grandes rasgos, casi todos los de antes y algunos más.

Finalmente, la percepción de los no afectados sobre el grado de conocimiento del profesorado tampoco se diferencia sustancialmente por tipo de acción negativa. Sorprende más bien la similitud de los niveles de conocimiento con independencia del tipo de hecho. No obstante, el profesorado tiene un conocimiento superior de los hechos más visibles, como las agresiones físicas y más débil de los menos visibles, como la exclusión relacional.

Si comparamos los niveles de conocimiento por tipo de (micro)victimización experimentada una vez a la semana o más, el recorrido de las diferencias no es superior a los 6 puntos en ninguna categoría, y en la más importante, es decir, en el segmento que afirma tajantemente que el profesorado no está al corriente, los porcentajes oscilan entre un mínimo de 16,7% en materia de agresiones físicas y un máximo de 19,1% con respecto a las acciones verbales. Veámoslo:

Gráfico 61. Conocimiento de los hechos por parte del profesorado y tipo de acción negativa

Frecuencia de las acciones negativas consideradas: una vez a la semana o más
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En definitiva, se registra un problema de ocultación y no parece que se pueda corregir a partir de los procedimientos habituales de trabajo. Probablemente, una disminución sustancial de la ocultación requeriría una transformación de algunos valores bastante extendidos entre el alumnado que, incluso, han arraigado entre algunos enseñantes y algunas familias. Podríamos decir que entre el alumnado se detectan tendencias a la ocultación que podrían reflejar las actitudes de los adultos ante el problema.

En cualquier caso, las variables de centro tienen aquí un impacto limitado. Así, en la educación primaria el conocimiento de los hechos por los enseñantes es ligeramente más elevado en la escuela pública, sobre todo *si aceptamos que* la respuesta no lo sé, se puede interpretar como una forma de desconocimiento de los hechos por parte del profesorado o como una diferencia sustancial en su calificación. Por el contrario en la educación secundaria los resultados son ligeramente más favorables a la escuela privada. Pero estamos hablando de unas diferencias limitadas que no permiten suponer que alguien esté consiguiendo unos resultados claramente mejores. Veámoslo:

Tabla 55. Conocimiento de las acciones negativas en la enseñanza pública y en la privada
Pregunta a los afectados: *¿Tus profesores o profesoras saben que otros alumnos te tratan mal?*
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Grado de conocimiento de los hechos	Educación primaria		Educación secundaria	
	Público	Privado	Público	Privado
Lo saben todo	16,1	14,5	11,3	11,6
Saben algunas cosas	29,6	29,0	19,1	20,9
No lo saben	15,5	15,4	26,6	22,8
No lo sé (si los profesores lo saben)	31,8	36,0	23,9	28,1
Nc	7,1	5,0	19,1	16,6
TOTAL AFECTADOS	100,0	100,0	100,0	100,0

n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado; 23,8% de la muestra total

Las diferencias podrían estar relacionadas, por una parte, con los niveles de tutorización que, en hipótesis mejoran el grado de conocimiento de los problemas de convivencia y, de otra lado, con el número medio de alumnos por grupo que, siempre en hipótesis, la dificultan. Sin embargo, se tiene que reiterar que aquí las diferencias entre la pública y la privada son escasas.

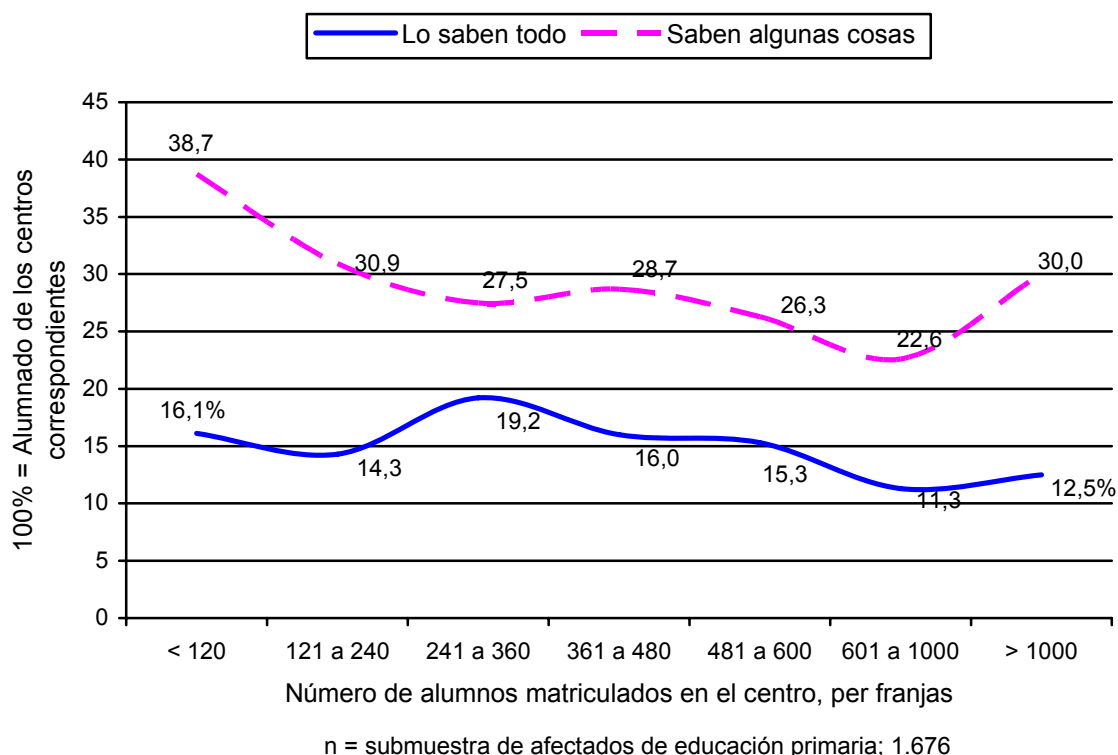
También se registra una relación, limitada pero significativa, entre el número de alumnos matriculados en un centro y el grado de conocimiento de las acciones negativas intencionadas por parte del profesorado. En general, en los centros más pequeños los afectados perciben que el profesorado está al corriente más de los maltratos. Veámoslo refiriendo los datos sólo a los niños y niñas de educación primaria, con el objeto de evitar los efectos de la desigual dimensión de las enseñanzas secundarias en los diferentes estratos, es decir, con el objeto de comparar franjas con una distribución por edades similar.

Gráfico 62. Conocimiento de las acciones negativas y número de alumnos matriculados

Pregunta en los afectados: ¿Tus profesores o profesoras saben que otros alumnos te tratan mal?

Evolución de las respuestas *lo saben todo* y *saben algunas cosas*

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria, aproximadamente de 8 a 11 años



Se puede afirmar, pues, que tendencialmente las acciones negativas intencionadas pasan más desapercibidas en los centros de grandes dimensiones. Es decir, se produce una correlación negativa entre el tamaño de los centros de enseñanza y el grado percibido de conocimiento de las acciones negativas intencionadas, con algunas oscilaciones que, en parte, parecen reflejar un *efecto centro*, sobre todo en el estrato de las escuelas con más de 1.000 alumnos matriculados, que consiguen unos resultados similares al de las escuelas de menos de 240 alumnos. En hipótesis se trata de un *efecto centro* quizás a causa de la existencia de una especial conciencia sobre los problemas de escala, que les lleva a dedicar unos esfuerzos humanos, materiales y organizativos que neutralizan con un éxito notable este efecto no deseado asociado al tamaño; es probable que en estos centros exista una especial sensibilidad.

Finalmente, los datos obtenidos no permiten pronunciarse sobre la eficacia del *Programa de convivencia y mediación escolar*. La evaluación de un programa requiere realizar mediciones antes y después de su aplicación, con medidas paralelas en un grupo de control comparable y preferiblemente basadas en estudios de centro. No es el caso de la ECESC que, adicionalmente sólo cuenta con 200 afectados que se encuentren en centros donde existe un programa de este tipo. No obstante, podemos señalar que sobre todo destaca el tamaño de la no respuesta: un 20,5% (41 casos), que dobla la media de los afectados. Por lo demás, el fenómeno de la ocultación se registra con tanta o más fuerza que en el resto de centros: la suma de los que afirman que los profesores *lo saben todo* o *saben algunas cosas* está unos 10 puntos por debajo de la media (con programa 31,5%, sin programa 41,2%).

El conocimiento de los hechos por parte de los progenitores

Para un menor sometido a acoso, el apoyo del padre y de la madre es de una importancia decisiva pero, obviamente, la intervención de los progenitores requiere que estén enterados de la existencia del problema. Y los datos obtenidos por la ECESC nos señalan precisamente que no todos los padres están al corriente, ni los que están al corriente del problema saben siempre todo lo que pasa. De acuerdo con las respuestas de los afectados, el grado de conocimiento que tienen los progenitores sobre las acciones negativas que han sufrido sus hijos o hijas es el siguiente:

Tabla 56. Conocimiento de las acciones negativas por parte de los progenitores

Pregunta a los afectados: *¿Tu padre o tu madre saben que otros alumnos te tratan mal?*

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Grado de conocimiento de los hechos	Frecuencia	% muestra total	% muestra afectados
Lo saben todo	805	7,7	32,5
Saben algunas cosas	843	8,1	34,0
No lo saben	579	5,6	23,3
nc	254	2,4	10,2
TOTAL AFECTADOS	2.480	23,8	100,0
No maltratados o sólo en broma	7.934	76,2	
TOTAL MUESTRA	10.414	100,0	

Podemos constatar, pues, que el problema de la ocultación subsiste dentro de la familia, aunque el porcentaje de padres que están al corriente es superior al de profesores. Especialmente en la opción *sí, lo saben todo*, que llega al 32,5% de los afectados cuando se refiere a los progenitores y sólo al 14,1% cuando se refiere al profesorado. En este segmento del alumnado, la comunicación es más fluida en su casa, quizás porque no está condicionada por la existencia de otras versiones de los hechos o de otras valoraciones de su importancia. También es superior el porcentaje de los que piensan que el padre o la madre *saben algunas cosas* (progenitores: 34,0%; profesorado: 26,3% de los afectados). Cifras sustanciales que recuerdan, una vez más, la necesidad de colaboración entre los progenitores y la escuela.

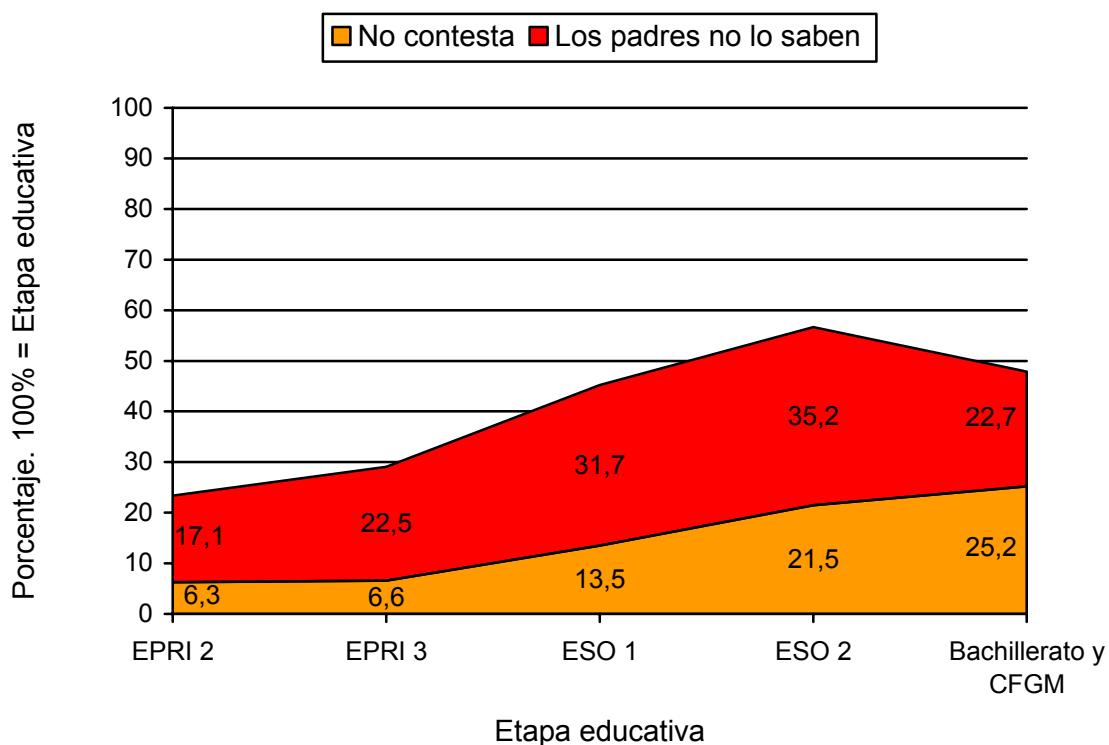
No obstante, estos mismos resultados señalan simultáneamente que la información que llega a las familias está lejos de ser completa. Es decir, acabamos de constatar que el 32,5% de los padres lo saben todo y el 34,0% saben algunas cosas, pero eso supone que el porcentaje restante no ha comentado el problema en su casa o no ha contestado la pregunta. Concretamente, los que afirman que el padre o la madre no lo saben son un considerable 23,3% de los afectados (5,6% de la población total) y la no respuesta se mantiene a un nivel alto, casi idéntica a lo que tenía cuando la pregunta se refería al profesorado, es decir, un 10,2% de la submuestra de afectados no contesta.

Las chicas tienden a ser más comunicativas que los chicos: el 28,0% de los chicos afectados afirman que sus padres no saben que son víctimas de acciones negativas intencionadas, y la cifra equivalente para las chicas está uno 10 puntos por debajo, ligeramente por encima del 18%.

Por lo demás, el flujo de información que reciben los padres disminuye con la edad de sus hijos, pero no de manera continuada, la máxima dificultad de comunicación se sitúa durante el segundo ciclo de la ESO, un hecho obviamente relacionado con la adolescencia. A estas edades la frecuencia estadística de los maltratos ya es relativamente baja, pero en la medida en que subsistan y resulten importantes para el afectado, pueden comportar un riesgo añadido ya que la relación con los iguales puede ser del todo insatisfactoria en un momento en que los compañeros y las compañeras tienen una importancia especial y las relaciones con los adultos están debilitadas, o a veces directamente en crisis.

Gráfico 63. Conocimiento de las acciones negativas por parte de los progenitores

Evolución por etapas educativas del *desconocimiento* de las acciones negativas y de la *no respuesta* ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



El lugar de origen del alumnado o de su familia también es relevante. En términos generales, el alumnado originario de los países en vías de desarrollo informa menos a sus padres de las acciones negativas que sufre en la escuela. Las diferencias son importantes: en primaria, los nacidos en los países de la OCDE (obviamente Cataluña y el resto del Estado español incluidos) dicen que sus padres no saben que han sido objeto de acciones negativas intencionadas en un 18,2% de los casos, mientras que los originarios de países en vías de desarrollo lo dicen en un 31% de los casos. Una cifra a que llega el conjunto del alumnado hacia la preadolescencia.

Aparentemente, entre el alumnado originario de países en vías de desarrollo el flujo de información a los progenitores sigue una evolución diferente a la del resto del alumnado, quizás más *precoz*. La falta de submuestras suficientes por grupos de edad nos impide seguirlo con detalle, pero los datos disponibles insinúan precisamente que, entre el alumnado originario de países en vías de desarrollo los flujos de información se sitúan hacia los 10 o 11 años (y quizás antes) a unos niveles similares a los que registrará el conjunto de la población hacia los 12 o 13. Después la diferencia no se mantiene, y a lo largo de la educación secundaria los niveles de información de los padres tienden a igualarse con independencia de su origen personal o familiar.

También se observa cierta asociación entre el nivel de formación de los progenitores y la información que tienen sobre las acciones negativas intencionadas que sufren sus hijos. Aquí, tenemos que reiterar las cautelas, ya que la pregunta sobre el nivel de formación se formula sólo al alumnado de secundaria, etapa en que las acciones negativas continuadas entre iguales son menos frecuentes y, por lo tanto, cuenta con submuestras de afectados menos numerosas. No obstante, la tendencia que se registra es consistente y sugiere que los progenitores sobre todo las madres con un nivel de formación más elevado conocen más cosas, en cualquier caso, los hijos y las hijas lo perciben así. Concretamente, siempre de acuerdo con los menores, entre las madres sin estudios el 20,3% lo sabe todo, y entre las que tienen estudios superiores esta cifra aumenta hasta el 26,5%.

Afortunadamente, en la mayoría de casos, los chicos y chicas que no dicen nada a sus padres (o que no contestan la pregunta), valoran la importancia de las acciones negativas que han sufrido con puntuaciones relativamente bajas, pero un núcleo que llega al 9,7% de los afectados (2,1% del alumnado de 8 a 18 años, aproximadamente) las considera importantes, es decir, cuando responde a la pregunta *¿.. hasta qué punto te han dolido o te han hecho rabia TODAS JUNTAS?*, las valora entre 7 y 10 puntos y, no obstante, no informa a su padre ni su madre de los problemas de convivencia de que tiene en la escuela. Adicionalmente, un 1,6% no indica si ha informado a sus padres o no, pero reconoce que ha sido víctima de acciones negativas de una importancia global que valora entre 7 y 10 puntos:

Tabla 57. Conocimiento de los hechos por parte de los padres e importancia de los hechos para el alumnado

Cruce de los niveles de conocimiento de los progenitores e importancia de los hechos

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

Importancia subjetiva Escala de 0 a 10	Lo saben todo	Saben algunas cosas	No lo saben	nc	TOTAL
De 0 a 4	7,8	8,3	7,1	1,9	25,1
De 5 a 6	5,9	8,0	5,2	1,0	20,2
De 7 a 8	5,8	6,6	3,7	0,6	16,8
De 9 a 10	12,0	10,3	6,0	1,0	29,2
nc	0,9	0,8	1,3	5,7	8,7
TOTAL AFECTADOS	32,4	34,0	23,3	10,2	100,0

n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado; 23,8% de la muestra total

La cifra es similar a la de los alumnos maltratados que valoran la importancia de los hechos de 7 a 10 puntos y afirman que sus profesores no lo saben. Y en gran parte son los mismos: casi tres de cada cuatro alumnos de este segmento forman parte de un subgrupo que afirma que *sus padres no lo saben y sus profesores tampoco*. Y obviamente, todo lo que se ha dicho sobre estos chicos y chicas, cuando hablábamos de los niveles de información del profesorado es aplicable aquí.

La existencia de encabalgamientos entre los grados de información de los progenitores y el grados de información del profesorado aconsejará que crucemos estas dos variables más adelante, para intentar precisar las dimensiones y las características de los subgrupos resultantes, pero ya ahora tenemos que señalar una cuestión que no siempre se destaca lo suficiente: la gran mayoría de los que no dicen nada en su casa informan de relaciones buenas o excelentes con su padre y su madre.

Los afectados que no informan a su padre ni a su madre del maltrato que reciben en la escuela constituyen en nuestra muestra un subgrupo de 578 individuos (ponderados) de los cuales 408 indican que valoran las relaciones con sus padres con 9 o 10 puntos y 84 individuos más que las valoran con 7 o 8 puntos. Es decir, el 84,9% de los afectados que no dicen nada a su familia tienen una relación con sus progenitores que ellos mismos califican buenas o excelentes. En otras palabras, la ocultación de los problemas de convivencia no comporta necesariamente la existencia de relaciones explícitamente insatisfactorias con los padres y, por lo demás, tampoco con el profesorado.

No obstante, la calidad de las relaciones familiares tiene algunos efectos en este ámbito que tienen que tenerse en cuenta aunque no expliquen la ocultación. En una primera aproximación podemos constatar que las relaciones con los progenitores valoradas entre 0 y 6 puntos, es decir, las relaciones insatisfactorias o mediocres llegan al 5,4% entre los que dicen que sus padres lo saben todo y prácticamente se multiplican por dos (11,7%) entre los que afirman que no saben nada. La diferencia es significativa, pero lo cierto es que está acondicionada por variables subyacentes, sobre todo por la edad: los pequeños tienden a explicar más cosas y a valorar con puntuaciones más elevadas las relaciones con sus padres, mientras que la ocultación se incrementa con la edad y también se moderan las puntuaciones que reciben las relaciones con los padres. En definitiva, la distribución por edades de los subgrupos no es la misma y, por lo tanto, la conclusión tiene que ser matizada. Tendríamos que comparar subgrupos con la misma distribución por edades, pero las dimensiones de las submuestras resultantes serían demasiado reducidas para hacerlo, y nos tenemos que limitar a indicar que en primaria los que no informan en su casa de las acciones negativas que sufren y al mismo tiempo señalan relaciones insatisfactorias o mediocres con sus progenitores son 21 casos ponderados lo cual supondría el 6,4% de los que no informan los padres, mientras que las relaciones insatisfactorias o mediocres llegan al 5,8 entre los afectados y al 5,1 al conjunto de la educación primaria. En definitiva, una diferencia de décimas que, quizás, con submuestras adecuadas podría ser superior pero no puede aspirar a ser un factor explicativo determinante. En secundaria las diferencias parecen superiores, sobre todo con respecto a las relaciones

mediocres entre los que no dicen nada a sus padres, que podrían situarse cerca del 12,6% (n = 32) contra 8,2% entre el conjunto de los afectados y 6,9% entre todo el alumnado de secundaria.

En cualquier caso, las relaciones insatisfactorias con los padres o los profesores sólo explica una parte limitada de la ocultación. Los que sufren maltratos importantes, pero no lo dicen y tienen relaciones *insatisfactorias* con los adultos constituyen un subgrupo de atención preferente ya que se pueden encontrar aislados y ser, por lo tanto, especialmente vulnerables. En definitiva, se puede tratar de casos en situación de riesgo, pero no explican el fenómeno genérico de la ocultación que parece tener raíces culturales de mayor alcance y de mayor complejidad. Como se señalaba anteriormente, la gran mayoría de los que sufren maltratos que consideran importantes y no lo dicen ni a sus profesores ni a sus padres tienen relaciones *satisfactorias* con estos adultos, que ellos mismos valoran entre 7 y 10 puntos.

En hipótesis, decirlo puede ser vivido como el reconocimiento de un fracaso por parte de los afectados, que tienen que aceptar su debilidad, quizás su estigmatización. Adicionalmente pueden tener la sensación de que no serán bien atendidos, y si son atendidos no serán siempre comprendidos. Finalmente, pueden temer que la reacción de los adultos resultará inapropiada. Hablar del asunto con el tutor o con los padres comportará, como mínimo, una complicación adicional, y no es seguro que los progenitores y el profesorado se pongan de acuerdo inmediatamente pero, sobre todo, decirlo puede comportar una intensificación de la (micro)victimización continuada que demasiado a menudo se lleva a cabo con impunidad y sin bastante apoyo por parte del resto de los compañeros del grupo. Como mínimo se tiene que prever que determinadas formas de exclusión relacional pueden intensificarse. Después de decirlo la víctima se puede sentir tanto o más vulnerable que antes, y con la autoestima tanto o más erosionada, sobre todo si la reacción de los adultos no es resolutive.

En resumidas cuentas, un segmento no insignificante del alumnado sospecha que decirlo puede comportar un problema para todos, empezando por la misma víctima, que puede tener miedo de empeorar su situación, poniendo en evidencia los abusos de sus iguales y las insuficiencias de sus mayores. Si no encuentran interlocutores empáticos, una parte de los afectados opta por callar.

No obstante, la gran mayoría de los que lo dicen todo a sus padres o están con un profesorado bien informado recibe algún tipo de ayuda. Recordemos que los chicos y chicas que se encuentran con adultos bien informados constituyen a un subgrupo que llega al 32,5% de los afectados cuando hablamos de la familia (n = 805 ponderado) y al 14,1% cuando hablamos del profesorado (n = 307 ponderado). Así pues, refiriendo los cálculos a este subgrupo específico, podemos concluir que las tres cuartas partes de los que lo han explicado todo a los padres (74,4%) o a los enseñantes (71,4%) recibe algún tipo de ayuda, lo cual nos permite, simultáneamente, identificar los que no la reciben, es decir, más de una cuarta parte cree haberlo explicado todo, pero piensa que nadie no le ayuda.

En el próximo apartado volveremos sobre esta cuestión, pero ya ahora podemos avanzar que la proporción de los que no reciben ayuda es lógicamente más alta entre los que no Han dicho nada en casa (casi uno de cada tres no recibe ninguna ayuda) ni a sus profesores, confirmando la recomendación genérica de poner los hechos en conocimiento de los adultos. Pero tenemos que reconocer que esta recomendación puede ser necesaria pero no suficiente: una minoría significativa tiene la sensación de haberlos informado sin recibir ninguna ayuda.

A manera de síntesis: el conocimiento conjunto y la ayuda de los adultos

Teniendo en cuenta la existencia de divergencias y solapamientos entre los niveles de conocimiento de los progenitores y del profesorado, podemos cruzar estas dos variables y obtener una visión del nivel de conocimiento conjunto de los adultos sobre las acciones negativas intencionadas. Concretamente, proponemos diferenciar cinco segmentos formando una escala a partir de los que afirman que tanto los padres como los profesores lo saben todo, hasta los que dicen que ni los padres ni los profesores saben nada. Un sexto segmento, que incluye un considerable 9,3% de los afectados no contestan alguna de estas dos preguntas y quedará generalmente fuera de este análisis de conjunto. Los criterios de agrupación se pueden observar a partir de las tramas de la tabla siguiente:

Tabla 58. Conocimiento conjunto de las acciones negativas por parte de los adultos

Cruce de los niveles de conocimiento de los progenitores y del profesorado
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

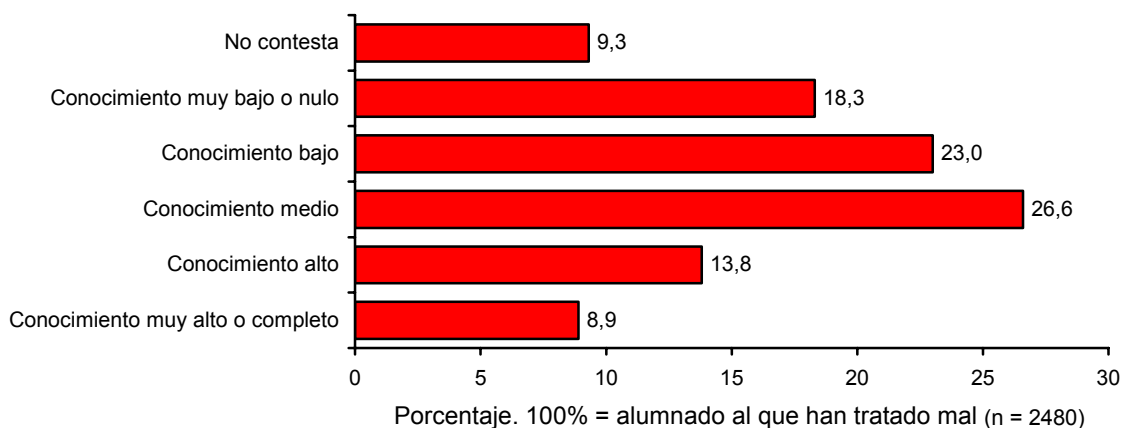
Nivel de conocimiento		Del padre y de la madre				TOTAL
		Lo saben todo	Saben algunas cosas	No lo saben	nc	
Del profesorado	Lo saben todo	8,9	3,2	1,8	0,2	14,1
	Saben algunas cosas	10,6	11,7	3,8	0,2	26,2
	No lo saben	4,3	5,4	8,7	0,2	18,6
	No sé si lo saben	8,4	13,3	8,7	0,4	30,9
	nc	0,3	0,4	0,2	9,3	10,2
	TOTAL AFECTADOS	32,5	34,0	23,3	10,2	100,0

n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado. 23,8% de la muestra total

Esta tabla confirma lo que hemos podido intuir desde el principio: es decir, el conocimiento de los hechos por parte del profesorado y de los progenitores es notoriamente mejorable. Presentamos primero estos segmentos resultantes en un gráfico de barras, para visualizar mejor su importancia relativa.

Gráfico 64. Conocimiento conjunto de las acciones negativas por parte de los adultos

Escala categórica basada en el cruce del conocimiento del profesorado y de los progenitores
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

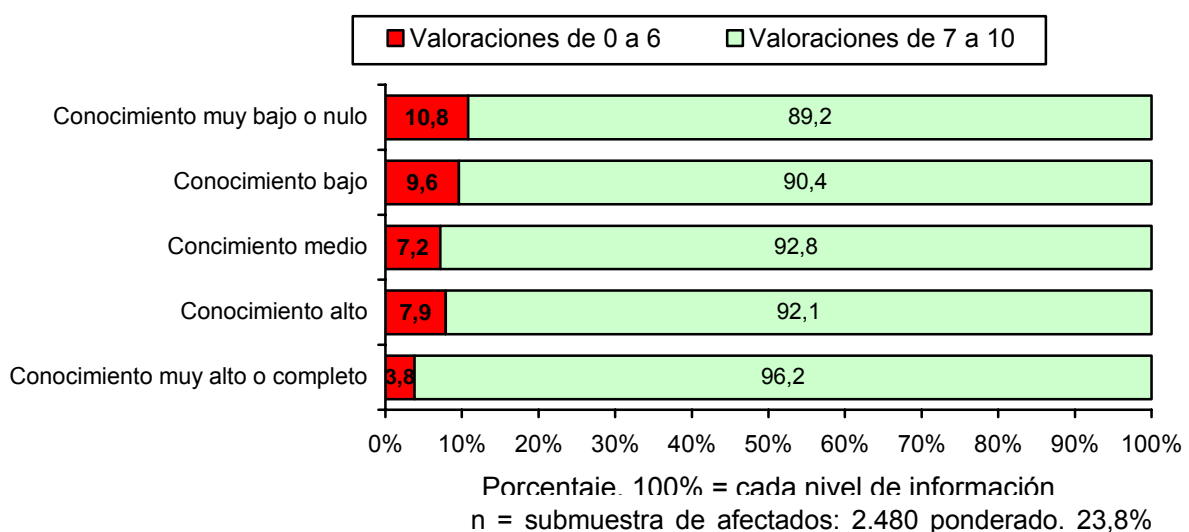


El conocimiento completo, muy alto o alto del problema (las dos partes lo saben todo, o una parte lo sabe todo y la otra algunas cosas) no llega al 25% de los afectados. Adicionalmente, en un 26,6% de los casos se registran unos niveles de conocimiento que podríamos etiquetar de medios o intermedios (las dos partes saben algunas cosas...). Y el resto, es decir, más del 41% indica que los adultos de su entorno tienen un conocimiento bajo, muy bajo o nulo de las acciones negativas que lo afectan. No se trata de un asunto menor, ya que la disminución de las acciones negativas continuadas en la escuela requiere típicamente la intervención de los adultos, y eso presupone unos niveles de información seguramente superiores a los que estamos registrando. En este sentido, en Cataluña, como en todas partes, un problema a resolver es el de la ocultación: mientras una parte de los maltratos se sufran en silencio, las mejoras de la convivencia se harán esperar.

Y unos niveles de ocultación de esta magnitud no pueden ser producto de los rasgos de personalidad de algunos afectados ni de la existencia de relaciones insatisfactorias entre determinados chicos o chicas y ciertos adultos. Como ya hemos podido comprobar, la existencia de relaciones insatisfactorias, particularmente con los progenitores, constituye un factor de riesgo adicional, pero no explica unos volúmenes de ocultación tan elevados. En otras palabras, los condicionantes caracteriales o familiares tienen un peso incuestionable, pero los datos obtenidos no nos autorizan a explicar la ocultación sólo a partir de las circunstancias personales de los afectados.

Para ilustrar este punto, podemos presentar la proporción de los afectados que tienen relaciones insatisfactorias o mediocres con sus progenitores, es decir, relaciones que ellos mismos valoran de 0 a 6 puntos, en una escala de 0 a 10, y expresar estas dificultades de relación como porcentaje de cada nivel de información (100% = nivel de información), considerando la no respuesta en la valoración de los padres perdida a efectos de simplificar el gráfico (nc = 17 casos adicionales ponderados).

Gráfico 65. Conocimiento conjunto de los hechos y valoración de las relaciones con los progenitores
 Pregunta: *¿Cómo te encuentras con tus padres?* Escala de 0 (muy mal) a 10 (muy bien)
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria

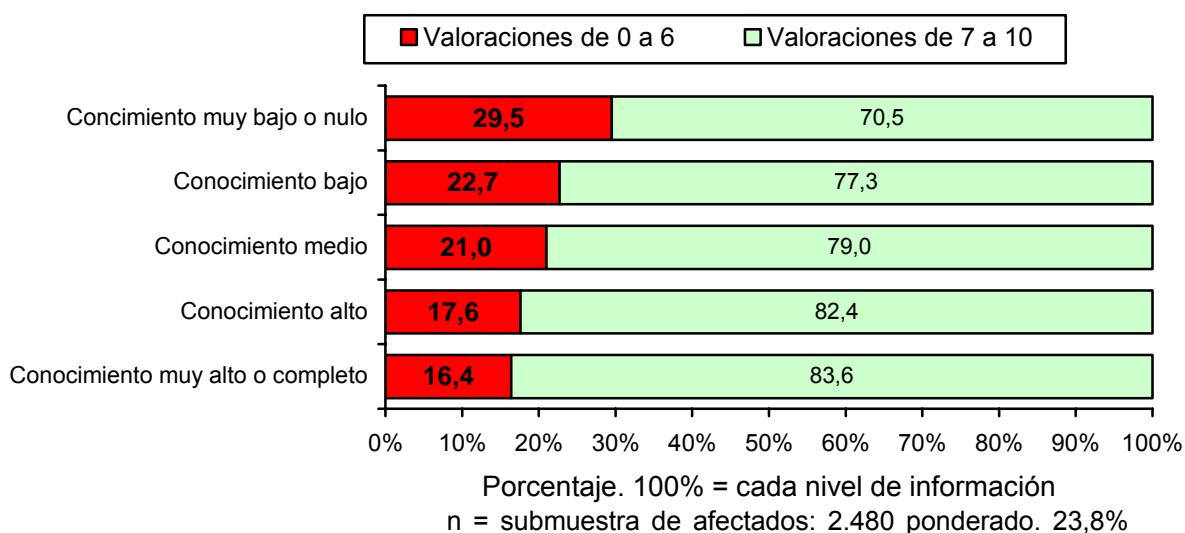


La existencia de relaciones insatisfactorias o mediocres con los progenitores explica, pues, una parte limitada de la ocultación. Como hemos señalado anteriormente, incluso en los segmentos de los que menos hablan en casa de las acciones negativas que sufren predominan inequívocamente las relaciones buenas o excelentes con los progenitores.

Y el fenómeno es similar si observamos cómo se encuentran los afectados con el profesorado. Es evidente que las relaciones insatisfactorias o mediocres, es decir, las relaciones valoradas de 0 a 6 puntos, son más frecuentes entre los enseñantes que tienen niveles de conocimiento bajos o nulos de las acciones negativas intencionadas que afectan a su alumnado. Y, no obstante, incluso en el supuesto más desfavorable, cuando se puede afirmar que el nivel de conocimiento del profesorado es muy bajo o nulo, predominan las relaciones buenas o excelentes con los profesores y profesoras. Observémoslo en forma de gráfico, calculando nuevamente los porcentajes sin tener en cuenta a la no respuesta para facilitar la presentación (nc = 26 casos adicionales ponderados).

Gráfico 66. Conocimiento conjunto de los hechos y valoración de las relaciones con el profesorado

Pregunta: *¿Cómo te encuentras con tus profesores o profesoras?* Escala de 0 (muy mal) a 10 (muy bien)
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



En definitiva, no se puede despreciar la importancia de las relaciones personales con el profesorado, o la familia, pero el problema de la ocultación parece reflejar, más bien, la existencia de tendencias primarias a estigmatizar o a abusar de personas que se encuentran en una situación de *debilidad* aparentes, sobre todo cuando por algún motivo resultan molestas o se hacen *ver demasiado*. Las pulsiones que se activan aquí perviven más o menos ocultas en la muestra y afectan inexorablemente a la escuela. Parece, pues, que el alumnado que intenta ocultar las acciones negativas que lo afectan intenta ocultar la sensación de debilidad, intenta evitar un incremento de la exclusión relacional, una erosión de la autoestima, quizás incluso puede temer pura y simplemente la incomprensión de los adultos y las represalias de los maltratadores.

En otras palabras, a pesar de los esfuerzos de todos y la letra de las normas, subsisten de hecho unos valores que hacen prevalecer la fuerza por encima de la justicia, el dominio por encima de la ética. Y el asunto no es nada trivial porque la pervivencia de estos valores constituye la base en que

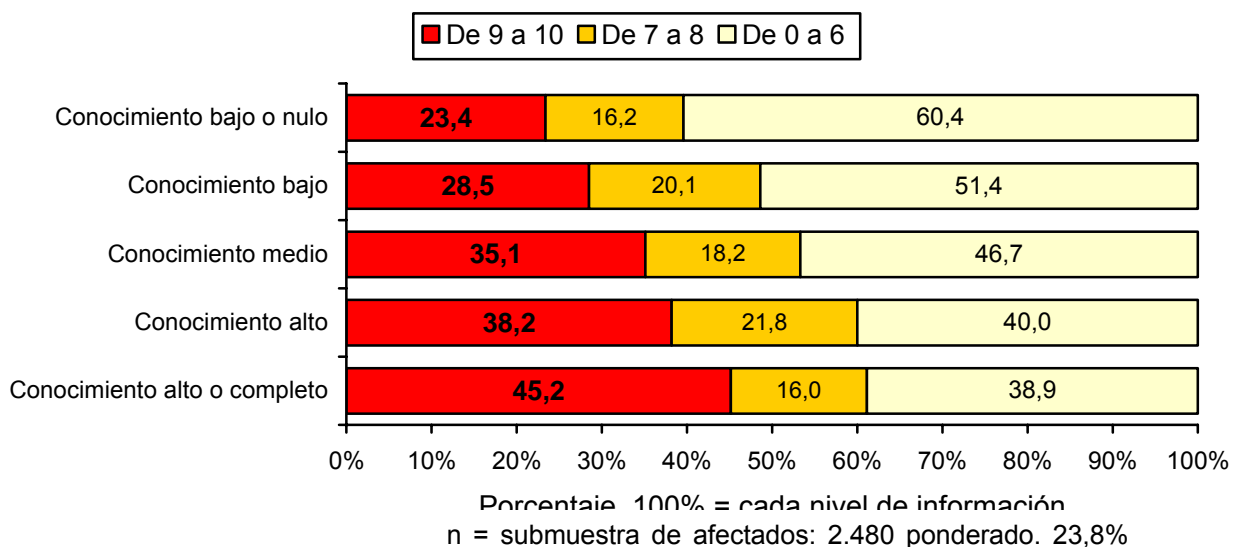
arraiga el *matonismo* con los iguales, pero también los comportamientos disruptivos o las provocaciones contra el profesorado. Y asegurar el cumplimiento de los derechos y de los deberes entre iguales pone las bases para cumplirlo en todos los ámbitos de la convivencia escolar. La actuación precoz contra todas las formas de violencia escolar empieza defendiendo los más débiles, es decir, las víctimas de maltratos, con la colaboración de sus padres y corregir el *matonismo* lo antes posible, es decir, desde la educación primaria.

Y obviamente, eso requiere mejorar la comunicación con el alumnado, especialmente con los afectados por acciones negativas intencionadas y con sus padres, creando una atmósfera en la cual se puedan expresar o se estimule la expresión de asuntos que demasiado a menudo se sufren en silencio. Escuchar con respeto, con paciencia y con modestia, aceptando que no lo sabemos todo y que nuestra propia valoración de los hechos, incluso cuando los hemos presenciado, puede ser errónea. Obviamente no insinuemos que el afectado siempre tenga razón, pero sí que destaquemos que el profesorado y los progenitores pueden equivocarse, que unos hechos aparentemente conocidos pueden tener más importancia subjetiva de la que parecía a los adultos, pueden formar parte de una serie oculta o tener connotaciones que no se perciben inmediatamente.

En este sentido tenemos que advertir explícitamente contra la creencia que los adultos quizás desconocen algún incidente banal, pero están al corriente de los hechos más importantes: de acuerdo con los afectados esta pretensión es excesiva. Los datos de la ECESC simplemente establecen que los hechos más importantes para las víctimas tienden a ser más conocidos por los adultos. Pero el porcentaje de casos de una importancia subjetiva elevada y al mismo tiempo desconocidos o poco conocidos por los adultos es notable. Observémoslo considerando a la no respuesta en la puntuación perdida a efectos de simplificar la presentación gráfica (nc = 78 casos adicionales ponderados).

Gráfico 67. Conocimiento conjunto de los hechos e importancia de las acciones negativas

Pregunta: *¿Hasta qué punto te parecen importantes todas las cosas que te han hecho para molestarte? ¿Es decir, hasta qué punto te han dolido a te han hecho rabia todas juntas?* Escala de 0 (nada) en 10 (muchísima)
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



No tendríamos que presuponer, pues, que sólo se ocultan los asuntos menores: también se ocultan experiencias de victimización que los afectados consideran importantes. El gráfico expresa que casi la mitad de los casos poco conocidos (*conocimiento bajo*) son importantes para las víctimas (valoraciones de 7 a 10), y más de una tercera parte de los casos muy poco o nada conocidos también (*conocimiento muy bajo o nulo*).

Adicionalmente, si en vez de referir el porcentaje al nivel de conocimiento, como se hace en el gráfico, lo refiriéramos a la importancia de los hechos, tendríamos que constatar que la mayoría de los asuntos importantes están en la zona que va del nivel de conocimiento medio al nivel de conocimiento muy bajo o nulo. Y en los niveles de conocimiento más precarios (*bajo y muy bajo o nulo*) encontramos concentrados el 44,7% de los casos valorados de 7 a 8 puntos y el 36,5% de los valorados de 9 a 10 puntos.

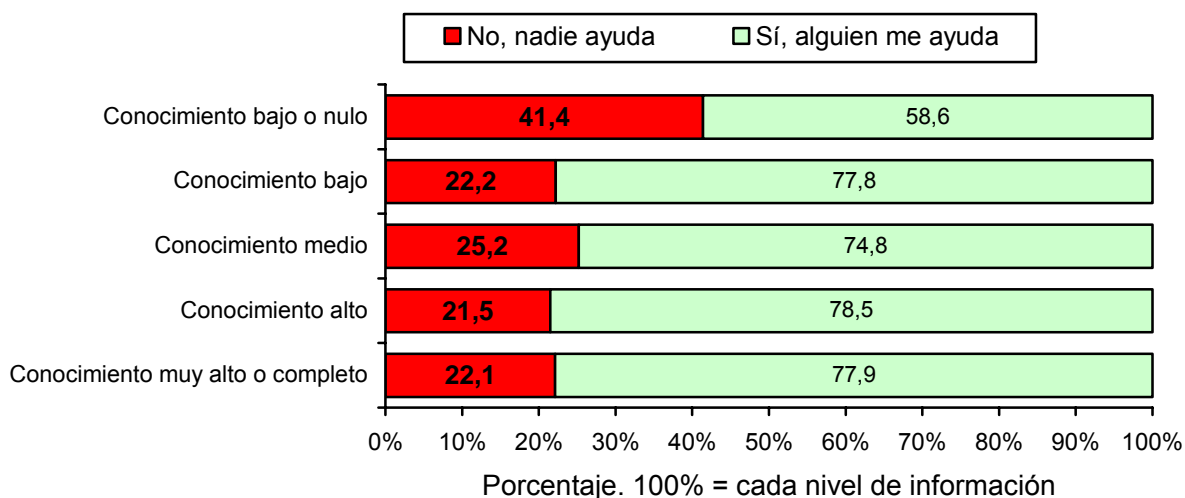
Pero la ocultación no es el único problema, también tenemos que tratar adecuadamente los casos de maltrato que se puedan detectar y, en la medida del posible, intentar que los implicados entiendan las medidas adoptadas y las consideren adecuadas. Pero hay motivos para sospechar que también aquí hay una tarea pendiente considerable. Como mínimo, una tarea de explicación de las medidas adoptadas para evitar que una parte de los afectados, que sí han informado de las acciones negativas que los afectan, no se quede con la sensación que nadie les ayuda.

Si optamos, una vez más, por representar los niveles de conocimiento de los hechos con un gráfico de barras, en el que cada barra representa el 100% de un determinado grado de conocimiento y diferenciamos con tramas distintas a los subgrupos que consideran que alguien les ayuda de los subgrupos que consideran que nadie no los ayuda podremos observar que minorías considerables de los que han informado a los adultos no tienen la sensación que alguien les esté ayudando. También en este caso consideraremos a la no respuesta a a la pregunta sobre la ayuda como perdida a efectos de simplificar la presentación gráfica en dos únicas categorías: *No, nadie me ayuda* y *sí, alguien me ayuda* (con n 67 casos adicionales ponderados que no responden a esta pregunta).

Gráfico 68. Conocimiento conjunto de los hechos y percepción que alguien ayuda el afectado

Pregunta: *¿Hay alguien que te ayude cuando otros alumnos te tratan mal?*

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación primaria y secundaria



n = submuestra de afectados: 2.480 ponderado. 23,8%

En resumidas cuentas, cuando los hechos son desconocidos la falta de ayuda es bastante más elevada, casi el doble que en el resto de casos. Y, no obstante, resulta que se tiene que destacar la existencia de segmentos minoritarios que se sienten desprotegidos a pesar de haber informado a los adultos de todo o de algunas cosas. Entre el 21 y el 22% de los que atribuyen a los adultos unos niveles de conocimiento altos, muy altos o completos. Si nos referimos al conjunto (y no al segmento) y agregamos los que se sienten desprotegidos en las categorías de conocimiento *muy alto o completo* y *alto*, estaríamos hablando del 4,8% de los afectados (1,2% del total), y si añadimos el nivel medio llegaríamos al 11,3% (2,8% del total).

Los datos de la ECESC no permiten evaluar hasta qué punto la opinión de estos alumnos que creen que nadie les ayuda está justificada. Hay motivos para sospechar que no lo está siempre pero, en cualquier caso, sus respuestas describen un estado de ánimo que la comunidad escolar no puede perder de vista. Una parte considerable del afectados sienten que nadie los ayuda incluso después de haber informado de los hechos de una manera a que ellos consideran suficiente.

Notas

²⁹ A lo largo de los años noventa aparecen una serie de estudios que pueden considerarse entre los primeros en el Estado español, como las investigaciones iniciales que llevó a cabo Rosario Ortega Ruiz y sus colaboradores en Sevilla, (ver "Violence in schools. Bully-victims problems in Spain ", *Vth European Conference donde Delopmental Psychology, Sevilla*, Libro de Actas, 1992) o los primeros estudios de Fuensanta Cerezo Ramírez y E. Esteban desde la Universidad de Murcia (ver "La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos", *Revista de Psicología Universitas Tarracinensis*, Vol. XIV, 2, también del año 1992) o los de Maria José Díaz-Aguado Jalón y su equipo en Madrid, ya para instituciones como el Ministerio de Educación y Ciencia o el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (ver especialmente la primera versión *del programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* que se editó en cuatro volúmenes por primera vez el año 1997, no refiriéndonos ahora a la última versión que aparece citada a la bibliografía). Sin voluntad exhaustiva también podríamos recordar otras aportaciones de intención aplicativa, como las de José Manuel Moreno Olmedilla y Juan Carlos Torrego Seijo y sus colaboradores de la UNED (como "Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid", editado por Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar en *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*, ICE de la Universidad de Granada, 1996). Pero a pesar de éstas y otras aportaciones (ver también el número monográfico sobre violencia en los centros educativos en la *Revista de Educación n.º. 313*, MEC, Madrid, 1997) no nos parece excesivo afirmar que la problemática del maltrato entre iguales no ha abierto un espacio específico en la investigación académica y en el debate profesional hasta hace bien poco, y todavía añadiríamos que las diferentes problemáticas que afectan a la convivencia escolar no siempre están lo bastante diferenciadas.

Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela

La victimización y los comportamientos problemáticos

¿Te robaron? ¿Te agredieron?

La victimización típica dentro y fuera de la escuela a lo largo de un curso

Puntos destacados

El marco general: de los maltratos a la victimización típica

Con la edad se produce una transformación tipológica de la victimización

A lo largo de la educación secundaria la microvictimización tiende a ser sustituida por la victimización típica como forma predominante de agresión. Podríamos decir que los hechos se hacen menos frecuentes pero formalmente más graves. Las acciones negativas continuadas parece que *se transforman* en victimización típica manteniendo algunos de sus rasgos originales, como la búsqueda de ganancias o diversiones ilícitas a costa de víctimas que se encuentran en una posición de debilidad relativa, real o aparente, y manteniendo también la tendencia característica a disminuir con la edad.

Los jóvenes sufren más agresiones personales que el resto de la población

A partir de los datos de la *Encuesta de seguridad pública de Cataluña* (ESPC) que registra la victimización de la población residente a partir de los 16 años, se puede precisar que los residentes de 16 a 18 años corren el riesgo de sufrir entre tres y cuatro veces más agresiones contra su seguridad personal que la población de más de 30 años.

Los robos entre el alumnado: la percepción del problema

Cuatro de cada diez jóvenes cree que la gente de su edad sufre bastantes o muchos robos

La percepción que hay robos entre los jóvenes es bastante elevada entre el alumnado. Ya durante el curso 2000-2001 prácticamente 1 de cada 3 jóvenes aseguraba que no se trataba de casos aislados, sino que había bastantes o muchos robos. Y tenemos que constatar que esta percepción se ha ampliado, es decir, se ha extendido todavía más: eran el 35,9% y actualmente ya son un 42% de los chicos y chicas matriculados en la educación secundaria.

Los robos entre el alumnado: la victimización experimentada

El porcentaje de jóvenes victimizados baja, pero los hechos más graves no disminuyen

La prevalencia, es decir, el porcentaje de los chicos y chicas victimizados alguna vez (con independencia del número de veces) habría bajado significativamente del 34,1% del curso 2000-2001 al 32,4% del curso 2005-2006. Una evolución favorable que debe ser inmediatamente matizada: se han incrementado las experiencias consideradas más graves (del 11,7% a 12,3%), lo cual explica la percepción del alumnado en este ámbito. Quizás pasan menos cosas, pero son más molestas y seguramente más graves.

Más de una tercera parte de los agresores tienen relación con la escuela

Si se hace referencia exclusivamente a los que han podido ser observados y son conocidos, esta cifra

se sitúa en torno al 70%, es decir, la gran mayoría. Lógicamente, las posibilidades de identificar al autor son más elevadas en el mismo centro de enseñanza y, además, se tiende a atribuir a otros alumnos todos los hechos ocurridos en horario escolar. La escuela tiene una centralidad en el proceso de socialización y en la generación y la gestión de los conflictos que difícilmente se puede exagerar.

Las agresiones físicas entre el alumnado: la percepción del problema

La violencia, la agresión y la posibilidad de ser agredido forma parte del imaginario de muchos jóvenes

La gran mayoría del alumnado percibe que hay *amenazas de palabra, bofetadas, golpes, empujones, etc.* contra los jóvenes de su edad. En cifras redondas eran el 80% durante el curso 2000-2001 y ahora ya son el 85%. No obstante, la mitad de este colectivo estima que esta violencia tiene una frecuencia escasa; pero el 30% opinaba que era bastante frecuente en el curso 2000-2001 y este segmento llega ya casi al 35%, mientras que se mantienen al mismo nivel los que opinan que las agresiones físicas contra los jóvenes de su edad son muy frecuentes.

Los escolares perciben las discotecas como el *locus* por excelencia del riesgo de agresión física

Cerca del 90% estima que hay agresiones físicas a jóvenes de su edad en las discotecas. Incluso, más del 55% percibe que en las discotecas hay agresiones físicas bastantes o muchas veces, aunque se registra una disminución sustancial con respecto al curso 2000-2001. Y, no obstante, se trata de uno de los pocos ámbitos en los cuales la percepción del problema ha mejorado inequívocamente. En segundo lugar, se cita la escuela y, sobre todo, destaca que la percepción en este ámbito haya empeorado sensiblemente. En torno al 85% piensa que, poco o mucho, en la escuela se producen agresiones físicas (eran aproximadamente un 75% hace cuatro años).

Las agresiones físicas entre el alumnado: la victimización experimentada

Se registran menos hechos, pero son más importantes para las víctimas

Se registra una disminución global de la prevalencia con respecto al año 2000-2001 acompañada de un ligero incremento de los hechos más graves (como en el caso de los hechos contra la propiedad). Las cifras son similares con respecto a los hechos valorados de 7 a 10 puntos (8,0% el curso 2000-2001 y 7,6% el curso 2005-2006), pero los hechos a los que se atribuye una máxima importancia, es decir, los hechos valorados con 9 y 10 puntos, se incrementan ligeramente. La puntuación media de los hechos es superior y ha aumentado el número de agresores vinculados directa o indirectamente a la escuela.

Las agresiones sexuales entre el alumnado: la percepción del problema

Una amplia mayoría opina que, poco o mucho, la gente de su edad sufre agresiones sexuales

Un 60% del alumnado de secundaria considera que con más o menos frecuencia se producen agresiones sexuales entre la gente de su edad. Los que opinan que las agresiones sexuales se producen bastantes o muchas veces constituyen una minoría sustancial y, sobre todo, creciente. (Los que perciben agresiones sexuales *bastantes* o *muchas veces* han pasado del 17,4% en el curso 2000-2001 al 20,4% en el curso 2005-2006). Y este incremento ha sido particularmente intenso entre las chicas, ya que eran aproximadamente una de cada cinco y ya

son una de cada cuatro las que perciben agresiones con este nivel de intensidad.

Más del 80% estima que, poco o mucho, hay agresiones sexuales a jóvenes en las discotecas

Las discotecas son percibidas, nuevamente, como un lugar donde el riesgo de sufrir agresiones sexuales es particularmente elevado. Y casi el 49% percibe que eso sucede bastantes o muchas veces. La percepción de agresiones sexuales en la escuela y en las calles donde se vive no son insignificantes, pero resultan nítidamente más bajas que las agresiones físicas percibidas en estos mismos lugares. La percepción de agresiones sexuales (bastantes o muchas veces) mediante el ordenador es muy elevada (30,2%) y ocupa el segundo lugar, claramente por encima del tercero, el teléfono móvil (15,2%).

Las agresiones sexuales entre el alumnado: la victimización experimentada

Las agresiones sexuales se estabilizan, pero la valoración subjetiva de las más graves disminuyen

A pesar de todo, la estabilización de la prevalencia no excluye un incremento de la ocultación (la no respuesta ha sido bastante más elevada en la edición 2005-2006). En cualquier caso, los niveles conocidos de victimización son ya considerables: cerca del 10% del alumnado ha sido víctima de comentarios molestos o insultantes, mientras que con respecto a los casos más graves, el 1,0% (n = 66) ha sido objeto de tocamientos con violencia o intimidación y el 0,8% (n = 53) ha sido forzado a una relación sexual que no deseaba. El 5,7% del alumnado había sido víctima de algún hecho considerado grave (es decir, valorado de 7 a 10 puntos) durante el curso 2000-2001, mientras que esta cifra ha sido del 5% el curso 2005-2006.

Entre las víctimas de agresiones sexuales más graves, las diferencias por género se reducen

Previsiblemente, el número total de víctimas es mucho más numeroso entre las chicas y, no obstante, a veces se olvida que en el ámbito de los menores la distribución por género tiende a igualarse entre las víctimas de las agresiones sexuales más graves. Y, en determinadas circunstancias, por ejemplo, cuando se estudian las peores experiencias de victimización, el número de chicos puede ser incluso superior al de chicas.

La evolución de la victimización con la edad sigue pautas relativamente diferentes entre chicos y chicas

En el caso de las chicas, el conjunto de las agresiones sexuales se incrementa enérgicamente de los 12 a los 14 años y posteriormente sigue evolucionando al alza con alguna oscilación y de manera más moderada hasta los 16 años de edad. Por el contrario, entre los chicos se registran oscilaciones a la baja a lo largo de todo el periodo, con prevalencias máximas hacia los 15 años y una disminución notable después de los 16.

Más de una de cada cuatro agresiones sexuales se produce asociada a la frecuentación del centro

Los agresores relacionados directa o indirectamente con la escuela constituyen una minoría importante que suma el 23% del total: el resto no tienen relación con la escuela y la mayoría son desconocidos por la víctima. Generalmente, las agresiones sexuales tienden a pasar fuera del centro de enseñanza, recordando que se trata de un ámbito de victimización más propio de otros espacios, pero no desconocido en las escuelas, donde también se registran agresiones graves e, incluso, muy graves.

¿Te robaron? ¿Te agredieron?

La victimización típica dentro y fuera de la escuela a lo largo de un curso

El marco general: de los maltratos a la victimización típica

Hasta ahora hemos estudiado los maltratos entre el alumnado caracterizados por la existencia de acciones negativas frecuentes contra chicos o chicas que se encuentran en una situación de debilidad relativa. Y hemos resaltado que la mayoría de estas acciones, consideradas de manera aislada, constituyen supuestos de microvictimización (burlas, un empujón...), pero experimentadas continuamente generan problemáticas graves, con efectos severos sobre el bienestar de las víctimas. Los maltratos responden, pues, a la noción espontánea de *meterse con alguien sin cesar para molestarlo* y constituyen una forma de victimización particularmente extendida entre los menores. No obstante, es evidente que los maltratos no agotan las formas de victimización que puede sufrir el alumnado. De forma asociada o con independencia de los maltratos, los chicos y las chicas escolarizados también pueden sufrir formas de victimización típica, es decir, agresiones relevantes, aunque se produzcan de manera esporádica o aislada, y que pueden incluir ilícitos penales como los robos con violencia o las agresiones sexuales.

El alumnado que sufre acciones negativas continuadas tiene más probabilidades que el resto de ser víctima de algún hecho de importancia singular y, a pesar de ello, los maltratos y la victimización típica constituyen dos fenómenos que conviene estudiar de manera diferenciada porque no afectan de la misma manera a las diferentes subpoblaciones y registran distribuciones distintas en el espacio y en el tiempo. En este sentido, la ECESC centró el estudio de la victimización típica en *el alumnado de secundaria*, refiriendo las preguntas a las experiencias que hubieran sufrido *dentro o fuera de la escuela, a lo largo del curso pasado o en las vacaciones pasadas*. Concentrándose, pues, en las franjas de edad más expuestas a este tipo de victimización y ampliando el periodo de estudio y los lugares de referencia con el fin de adecuarlas al análisis de un fenómeno que desborda el marco escolar.

Los elementos de continuidad entre los maltratos y la victimización típica están en gran parte pendientes de un análisis más detallado, sobre todo en el contexto catalán, donde los estudios longitudinales en criminología son inexistentes. No obstante, los datos disponibles insinúan que con la edad se produce una transformación tipológica de la victimización. A lo largo de la educación secundaria la microvictimización tiende a ser sustituida por la victimización típica como forma predominante de agresión. Podríamos decir que los hechos se hacen menos frecuentes pero formalmente más graves. Las acciones negativas continuadas parece que *se transformen* en victimización típica manteniendo algunos de sus rasgos originales, como la búsqueda de *beneficios* ilícitos a costa de víctimas que se encuentran en una posición de debilidad relativa, real o aparente, y manteniendo también la tendencia característica a disminuir con la edad³⁰.

Hemos visto reiteradamente cómo las acciones negativas entre el alumnado disminuyen con la edad, y ahora comprobamos que la victimización típica también lo hace. Sin confundir estas dos

formas de victimización, debemos constatar, pues, que parecen inscritas en una misma tendencia general. En todo caso, los jóvenes sufren más agresiones personales que el resto de la población y, generalmente, los autores de estas agresiones son otros jóvenes³¹. La ECESC es una encuesta exclusivamente escolar y sus resultados no se pueden comparar con los del conjunto de la población. Pero en este punto, podemos citar otra operación estadística, la *Encuesta de seguridad pública de Cataluña* (ESPC), que registra la victimización de la población residente a partir de los 16 años, y permite precisar que los residentes de 16 a 18 años corren el riesgo de sufrir entre tres y cuatro veces más agresiones contra su seguridad personal que la población de más de 30 años. Veámoslo reproduciendo los datos de la ESPC que midieron la victimización experimentada el año 2005³²:

Tabla 59. La victimización personal en Cataluña, en cinco grupos de edad, año 2005

Hechos computados: Robo de bolsa o cartera, tirones, atracos y robo de móvil (en estos cuatro casos, consumados o no) así como amenazas, intimidaciones y agresiones físicas

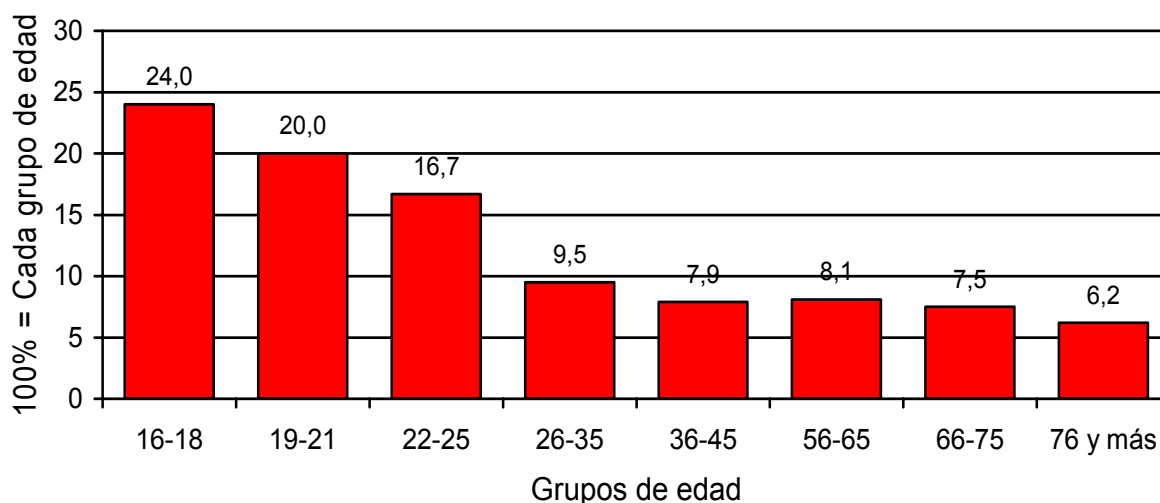
Fuente: *Encuesta de seguridad pública de Cataluña* (ESPC). Población residente en Cataluña

Grupos de Edad	Índice de victimización personal	Víctimas
	% con respecto al grupo de edad	n
de 16 a 18 años	24,0	194
de 19 a 21 años	20,0	128
de 22 a 25 años	16,7	150
de 26 a 29 años	10,3	84
de 30 años y más	7,8	990
TOTAL	9,7	1.546
Fuente: ESPC, edición 2006	N total	15.910

Y la desagregación de la subpoblación de 30 años y más no modifica las conclusiones. Como se puede comprobar, los niveles de victimización *personal* son bastantes estables después de los treinta años de edad, con una suave tendencia a la baja.

Gráfico 69. La victimización personal en Cataluña, en nueve grupos de edad, año 2005

Fuente: *Encuesta de seguridad pública de Cataluña* (ESPC). Población residente en Cataluña



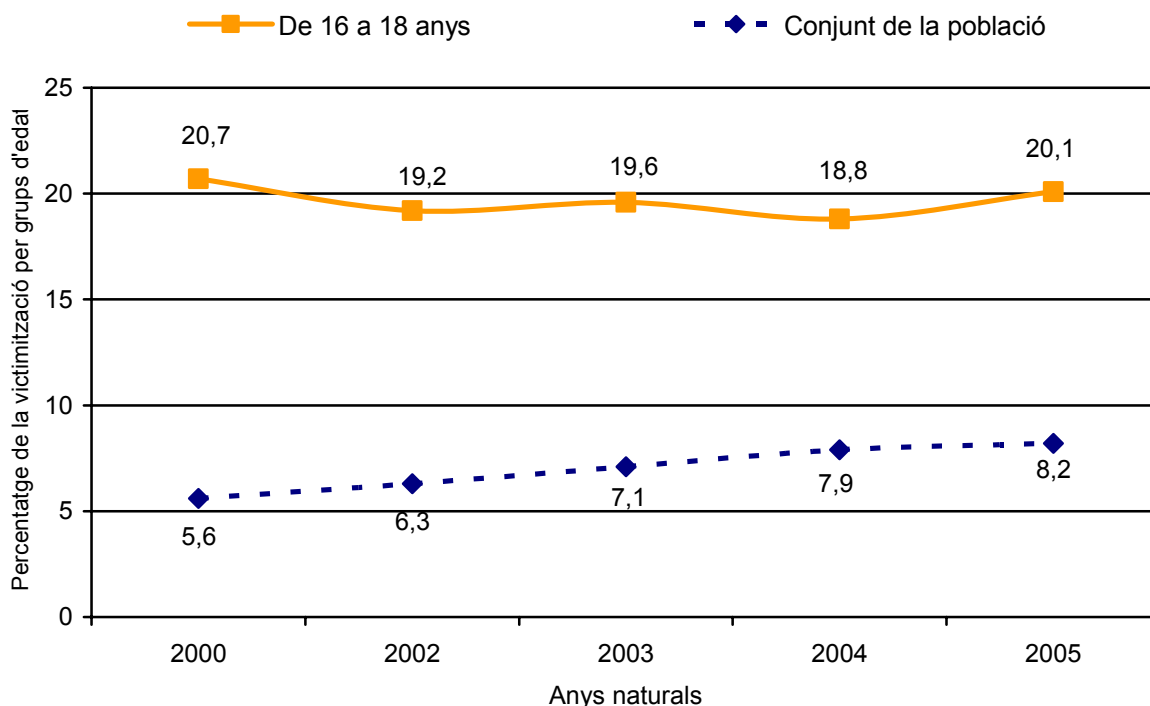
Por otra parte, desde el año 2000 la prevalencia de la victimización en Cataluña se ha incrementado de forma generalizada, con alguna excepción entre las que destaca, precisamente, el segmento de los residentes de 16 a 18 años, la gran mayoría de los cuales están escolarizados. Ya hemos visto que este segmento es el más victimizado, pero durante los últimos años no ha registrado incrementos adicionales de la victimización; al contrario, las oscilaciones indican una débil tendencia a la baja, que contrasta con el aumento de las prevalencias en el resto de grupos de edad, incluidos el resto de los jóvenes a partir de los 19 años. El aumento actual de la victimización parece estar, pues, formado por ilícitos orientados a conseguir unos bienes de los que no siempre disponen los más jóvenes.

Si limitamos la comparación a los hechos contra la seguridad personal que son, con mucho, los más frecuentes entre la gente de 16 a 18 años (excluyendo, pues, los hechos contra los vehículos, los domicilios, las segundas residencias y los negocios), las prevalencias de la victimización han pasado del 20,7% el año 2000 al 20,1% el año 2005, oscilando durante todo este periodo ligeramente por debajo del 20%. Son cifras notables pero, como decíamos, tampoco se registran aumentos adicionales. Mientras tanto, la prevalencia de la victimización personal entre la población general sí que aumentaba de manera suave pero continuada, con una cierta desaceleración los últimos años.

Gráfico 70. Evolución de la victimización personal entre los jóvenes de 16 a 18 años, 2000-2005

Comparación con el conjunto de la población de los robos de bolsa o cartera, tirones o atracos (tentativas y consumados), así como de las amenazas, intimidaciones y agresiones físicas*

Fuente: *Encuesta de seguridad pública de Cataluña (ESPC). Población residente en Cataluña*



* En la edición de la ESPC 2004 se introdujo una pregunta adicional sobre los robos de teléfono móvil no asociados a hechos más generales, de lo que aparecía explícitamente en las ediciones anteriores. Por lo tanto, con el fin de mantener la comparabilidad con las ediciones anteriores se creó el **índice de victimización comparable**, con el que se trabaja en esta ocasión.

Los robos entre el alumnado: la percepción del problema

Volviendo a la encuesta escolar, las preguntas sobre victimización abordaban, en un primer bloque de preguntas, la problemática de los robos, después las agresiones físicas y, finalmente, las agresiones sexuales. Y en cada uno de éste ámbitos se diferenciaba entre la *percepción* del problema y las *experiencias sufridas* personalmente por el alumnado. Presentamos, pues, los resultados obtenidos, manteniendo esta diferenciación por bloques.

Empezando por la percepción en materia de robos, la pregunta que se les formulaba en la edición 2005-2006 de la ECESC decía exactamente: *En general, ¿crees que la gente de tu edad sufre muchos robos (por ejemplo, robos de dinero, piezas de ropa, móviles, reproductores de MP3, bicicletas, etc.)?* y era comparable a la formulada en la edición 2000-2001 donde, simplemente, algunos de los ejemplos eran diferentes por pura adaptación a los hábitos de consumo del alumnado. Éstos han sido los resultados obtenidos:

Tabla 60. Hechos contra la propiedad: la percepción del problema

Evolución de las percepciones sobre la existencia de hechos contra la propiedad entre el alumnado ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

... ¿crees que la gente de tu edad sufre muchos robos?	Curso 2000-01	Curso 2005-06
	%	%
No, nunca o casi nunca	23,6	18,0
Sí, pero pocos	39,8	39,4
Sí, bastantes	29,1	33,8
Sí, muchos	6,8	8,2
ns/nc	0,8	0,6
Total	100,0	100,0

La percepción que hay robos entre los jóvenes es bastante elevada. Ya durante el curso 2000-2001 más de una tercera parte del alumnado aseguraba que no se trataba de casos aislados, sino que había bastantes o muchos robos. Y debemos constatar que esta percepción se ha ampliado, es decir, se ha extendido todavía más: eran un 35,9% y actualmente son ya un 42% de los chicos y chicas matriculados en la educación secundaria los que opinan que hay bastantes o muchos robos.

Y, en este caso, la percepción de la existencia de robos aumenta con la edad, lo cual señala el carácter emergente del problema. Adicionalmente, es mayor entre los escolares de centros privados y entre los escolares con padres que tienen un nivel de estudios alto, señalando quizás un nivel de alerta superior, pero confirmando en todo caso que los hechos contra la propiedad tienden a acumularse donde hay más bienes atractivos para los infractores. Finalmente, un dato sobre el que habrá que reflexionar: los escolares que peor valoran las relaciones con sus compañeros y compañeras, con sus padres y con el profesorado son, y con diferencia, los que más perciben la existencia de robos. No tenemos una interpretación concluyente de este hecho pero, en hipótesis, parece indicar que este segmento del alumnado se encuentra más cerca del problema.

Los robos entre el alumnado: la victimización experimentada

Más allá de las percepciones subjetivas, la ECESC del curso 2005-2006 planteaba una pregunta sobre los robos experimentados personalmente por el alumnado, comparable a la realizada durante el curso 2000-2001: *¿Y a ti, personalmente, durante el curso pasado o las vacaciones te hicieron algunas de estas cosas?* El enunciado resaltaba que se indicaran los robos o los destrozos que se habían podido sufrir, dentro o fuera de la escuela, en los cinco ámbitos que señala la tabla adjunta:

Tabla 61. Hechos contra la propiedad: la victimización experimentada

Evolución de la prevalencia de robos y de destrozos entre el alumnado

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

<i>¿... te hicieron alguna de estas cosas?</i>	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Frecuencia en porcentajes horizontales				Frecuencia en porcentajes horizontales			
	Nunca	1 vez	2 o más	Nc	Nunca	1 vez	2 o más	nc
<i>¿Te destrozaron o estropearon cosas tuyas?</i>	88,8	7,5	3,0	0,8	89,6	6,8	2,7	0,9
<i>¿Te robaron sin que te dieras cuenta de ello?</i>	77,5	16,4	5,3	0,8	77,7	16,6	4,8	0,9
<i>¿Te amenazaron de palabra para robarte?</i>	89,5	6,5	3,0	1,0	90,6	5,5	3,0	0,8
<i>¿Te agredieron con intención de robarte?</i>	94,0	3,9	1,3	1,0	94,2	3,5	1,4	0,9
<i>¿Te amenazaron o atacaron con un arma para robarte?</i>	94,1	4,2	0,8	0,9	93,6	3,6	1,1	1,6

En términos generales la tabla refleja una reducción escasa de la victimización, de algunas décimas. No obstante, la prevalencia, es decir, el porcentaje de los chicos y de las chicas victimizados alguna vez (con independencia del número de veces) habría bajado significativamente del 29,3% al 26,8%. Una evolución favorable que tiene que ser inmediatamente matizada: en la tabla destaca la persistencia de un núcleo reducido pero significativo de hechos reiterados con violencia o intimidación donde no se observa ninguna disminución. Podríamos decir que los hechos más graves no disminuyen.

Un decremento ligero de la prevalencia no modifica necesariamente las percepciones del alumnado, y menos en un entorno donde los grupos de edad próximos, especialmente los jóvenes de 19 a 25 años, están experimentando aumentos de la victimización. El porcentaje de los afectados es bastante amplio para mantener activa la percepción del problema: casi en cada grupo de alumnos puede haber alguien que ha tenido una experiencia de victimización personal y es probable que esta experiencia sea conocida por sus compañeros y compañeras. Adicionalmente, las cifras de los hechos más graves son sustanciales: un 4,9% sufrió agresiones físicas en el momento del robo y un 4,7% fue atacado o amenazado con un arma para ser robado.

Esta última cifra puede ser considerada como una señal de alerta por diversos motivos. En primer lugar, supone un salto cualitativo en los procedimientos de agresión y su disminución ha

sido muy insignificante desde el curso 2000-2001 (del 5% al 4,7%). Además, el segmento multivictimizado por estos actos de especial gravedad ha aumentado, es decir, el alumnado que ha sido objeto de amenazas o ataques con armas para ser robado dos o más veces ha pasado del 0,8% al 1,1%. Nuevamente, la diferencia es de décimas y no permite ninguna inferencia concluyente, pero sí que señala la persistencia de un problema preocupante por el daño directo que generan estos ilícitos y por el peligro adicional de que activen impulsos descontrolados de autodefensa.

Los datos insinúan, incluso, que el conjunto de las experiencias de victimización podría ser más importante ahora que hace cuatro años, es decir, hay menos hechos pero podrían ser más molestos y, en ciertos casos, más graves. Los datos no son concluyentes en este punto, pero obligan a mantener esta hipótesis abierta. Más concretamente, la ECESC pide a las víctimas que valoren el hecho más importante que han experimentado (no todos los hechos, sino el peor: en este caso el peor robo o el peor destrozo) en una escala de 0 si *no tuvo nada de importancia* a 10 si *tuvo muchísima importancia*. Y éstas han sido las respuestas obtenidas:

Tabla 62. Valoración de la importancia del peor robo o del peor destrozo

Formulación de la pregunta: *¿Y aquel hecho, hasta qué punto fue importante para ti?* Escala de 0 a 10
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Escala 0-10	Curso 2000-01 Media: 5,4 puntos	Curso 2005-06 Media: 5,7 puntos
0-4	10,8%	9,0%
5-6	6,7%	5,5%
7-8	6,9%	7,0%
9-10	4,8%	5,3%
No valora su experiencia	4,8%	5,6
Total victimizados por robo	34,1%	32,4%
No informan de robos ni destrozos	65,9%	67,6%
Total alumnado de secundaria	100,0%	100,0%

La importancia media de los robos se ha incrementado de manera débil pero significativa: era del 5,4 durante el curso 2000-2001 y ha sido del 5,7 durante el curso 2005-2006. Y los hechos considerados más importantes (valoraciones de 7 a 10) también se han incrementado.

En resumidas cuentas, a pesar de la disminución de la prevalencia (de 34,1% a 32,4%) se han incrementado las experiencias consideradas más graves (de 11,7% a 12,3%), lo cual contribuye a explicar las percepciones del alumnado en este ámbito. Como decíamos anteriormente, quizás pasan menos cosas, pero son más molestas y seguramente más graves.

Finalmente, hay que destacar un dato de especial relevancia en un estudio sobre convivencia y seguridad entre el alumnado: más de una tercera parte de los agresores tienen relación con la escuela, y si nos referimos exclusivamente a los que han podido ser observados y son conocidos, esta cifra se sitúa en torno al 70%, es decir, la gran mayoría. Lógicamente, las posibilidades de

identificar al autor son más elevadas en el propio centro de enseñanza y, además, se tiende a atribuir a otros alumnos todos los robos o los destrozos que hayan ocurrido en horario escolar. En este sentido, las cifras deben ser interpretadas con cautela, pero no pueden ser desconocidas. Observamos en una tabla las relaciones de los autores conocidos con el centro de enseñanza:

Tabla 63. Relación de los autores del peor robo o destrozo con la escuela de la víctima

Formulación de la pregunta: *¿La persona o el grupo que lo hizo, tenía alguna relación con la escuela?*
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

<i>La persona o el grupo que lo hizo, ¿tenía alguna relación con la escuela?</i>	Todos los victimizados		Victimizados que han identificado a los autores	
	Curso 2000-01	Curso 2005-06	Curso 2000-01	Curso 2005-06
Era una persona de mi escuela	32,4%	37,2%	61,3%	63,5%
No tenía ninguna relación con mi escuela, pero yo le(s) conocía	15,1%	13,0%	28,7%	22,2%
Era un grupo en que todos o algunos eran de mi escuela	3,8%	5,4%	7,2%	9,2%
No era de mi escuela, pero era de una escuela con la que nos relacionamos (se encuentra cerca, hacemos deporte, etc.)	1,5%	2,9%	2,8%	5,0%
No sé en absoluto quién lo hizo; no le(s) conocía de nada	47,2%	41,5%	--	--
Total %	100,0	100,0	100,0	100,0
Total n	2.176	945	1.148	553

Con independencia del lugar físico donde se producen los hechos, es evidente que una parte sustancial de los agresores están relacionados con las víctimas a través de la escuela, y esta relación se ha intensificado en los últimos cuatro años. En términos generales, el número de agresores conocidos es superior ahora que durante el curso 2000-2001 y, sintomáticamente, eso se ha reflejado en un aumento de las categorías de victimizadores más relacionados con el propio centro (... *una persona de mi escuela... un grupo donde todos o algunos eran de mi escuela...*). En definitiva, la centralidad de la escuela en el proceso de socialización y en la generación y la gestión de los conflictos es incuestionable.

El perfil del que roba, amenaza o agrede con la intención de robar es claramente el de un chico o grupo de chicos, del mismo centro escolar, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años (aunque la dispersión es notable con respecto a la edad). Y las agresiones tienen lugar, mayoritariamente, durante el periodo lectivo y en el mismo centro escolar o en sus alrededores. Sin embargo, el número de robos que se producen fuera del periodo lectivo (fines de semana y vacaciones) o en lugares no vinculados a la escuela es sustancial y, sobre todo, es relevante ya que los casos de victimización más graves continúan produciéndose fuera de los centros escolares. Pero incluso este dato debe ser matizado.

El número global de chicos y de chicas victimizados dentro de la escuela ha disminuido ligeramente y la distribución tipológica no se ha modificado de manera drástica, pero sí se ha reforzado una señal de alerta ya observada anteriormente: el número de amenazas o de ataques con armas para robar ha aumentado también dentro de la escuela. Ya era sustancial durante el curso 2000-2001 y ahora se ha incrementado. Lógicamente, se trata de cifras

reducidas en relación con la totalidad del alumnado de educación secundaria, pero cada uno de estos hechos puede ser grave (comporta una presunción de ilícito penal). Veamos primero los porcentajes con respecto al alumnado total de secundaria, que permite proporcionar el problema, y observemos la distribución de la victimización dentro y fuera de la escuela.

Tabla 64. La peor victimización por robo o destrozo

El peor robo o el peor destrozo sufrido por el alumnado. Porcentajes con respecto a todo el alumnado ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

El peor robo o el peor destrozo sufrido	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
Amenazar o atacar con un arma u objeto para robar	3,7%	3,3%
Agredir a empujones, golpes, etc. para robar (SIN armas)	2,5%	2,1%
Robo con amenazas de palabra	5,0%	3,4%
Robo sin que me diera cuenta	14,8%	13,5%
Destrozo	3,5%	2,2%
No define cuál fue lo peor	4,6%	7,9%
Total victimizados por robo o destrozo	34,1%	32,4%

Aquí reencontramos el fenómeno que se comentaba al principio de este apartado, bajo otra forma. Es decir, las categorías parecen disminuir, aunque sea ligeramente y, no obstante, sabemos que la afectación subjetiva ha sido superior que hace cuatro años. Y, en este contexto, observamos la distribución de la victimización dentro y fuera de la escuela: los resultados vuelven a sugerir la existencia de un núcleo creciente de casos graves que se producen dentro de la escuela y un cierto desplazamiento de los destrozos y de las amenazas verbales fuera de la escuela.

Tabla 65. Lugar donde se ha experimentado la peor victimización por robo

Distribución dicotómica (dentro o fuera de la escuela) del peor robo o el peor destrozo sufrido ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

El peor robo o el peor destrozo sufrido	Dentro de la escuela		Fuera de la escuela	
	2000-01	2005-06	2000-01	2005-06
	% horizontales		% horizontales	
Amenazar o atacar con un arma u objeto para robar	3,3	5,2	96,7	94,8
Agredir a empujones, golpes, etc. para robar (SIN armas)	13,1	13,0	86,9	87,0
Robo con amenazas de palabra	10,5	4,9	89,5	95,1
Robo sin que me diera cuenta	55,4	55,3	44,6	44,7
Destrozo	58,4	49,6	41,6	50,4

Los chicos y las chicas victimizados presentan dos perfiles diferenciados en función del hecho que han sufrido:

- destrozos o robo de cosas
- intimidación, agresión o amenazas con la finalidad de robar

De hecho, las víctimas de robos y destrozos sin violencia ni intimidación tienen un perfil que representa adecuadamente el conjunto, podríamos decir que los hechos parecen afectarlos de manera aleatoria. Son tanto chicos como chicas, de todas las edades (así y todo, hay algunos más entre los más jóvenes), sin distinción de origen geográfico, clase social o nivel cultural de los padres. No se observa ninguna relación con las calificaciones escolares ni con el consumo de drogas. Sin embargo, parece que los chicos que no tienen buenas relaciones con sus compañeros son los que más probabilidad tienen de ser objeto de estos hechos. Pero hay que tener presente que los datos disponibles no permiten decir cuáles características son antecedentes y cuáles consecuentes: no saben si los roban porque no tienen buenas relaciones con los compañeros o las relaciones con los compañeros no son buenas porque les roban. De todos modos, lo fundamental es recordar que, en este caso, no hay un perfil claro del adolescente al que roban sin que se dé cuenta de ello o que se encuentra con algunas de sus cosas estropeadas, más allá del hecho de que los más pequeños tienen más probabilidades de encontrarse en esta situación que los mayores.

Otra cosa es cuando se trata de intimidaciones, de amenazas o de agresiones con la finalidad de robar. En este segundo caso hay un enfrentamiento personal. El robo o el destrozo puede ser anónimo, pero la intimidación o la amenaza, no lo es. El primero parece aleatorio, éste parece más selectivo. Y el perfil del agredido presenta rasgos diferenciales más claros. Son más los chicos que las chicas, tanto si se trata de amenazas con navaja y palos como si se trata de agresiones sin arma, empujones o patadas. En general, hay más entre los mayores, pero la edad no discrimina en materia de empujones y patadas. No hay diferencia con respecto al tipo de centro, ni en cuanto al origen geográfico de los padres o a su nivel de estudios. Parece, sin embargo, que hay una presencia ligeramente superior, contra lo que habitualmente se acostumbra a pensar, de escolares de clases sociales altas.

Por otra parte, también hay una representación superior de jóvenes con calificaciones escolares bajas, que disponen de más dinero semanalmente, que consumen más drogas y, sobre todo, más alcohol que la media. Estas tres características apuntan hacia un adolescente victimizado en el que confluyen, cuando menos, algunas características a menudo asociadas a los victimizadores. Lo cual hace pensar que, cuando menos parcialmente, nos encontramos ante fenómenos de agresión mutua, hipótesis que parece confirmada porque estos mismos adolescentes informan en proporciones superiores a la media que han sido castigados por maltratar a sus compañeros. Para finalizar, hay un último dato que confirma lo anterior: estos adolescentes no dicen que se relacionen mal con sus compañeros, pero sí con sus padres, a diferencia de lo que sucedía con las víctimas de robos y de destrozos.

No se quiere decir con ello que no haya situaciones de victimización pura entre el alumnado, pero sí cabe que señalar que, estadísticamente hablando, una parte significativa de los robos con violencia o intimidación no afectan de manera aleatoria a todo el alumnado, sino que tienden a concentrarse en determinados subgrupos. Esquemáticamente, podríamos decir que no se trata siempre de *matones* que atemorizan menores para robarlos, lo que obviamente no puede excluirse, sino tanto o más grupos de jóvenes de cierta edad que se pelean entre ellos, en este caso para obtener beneficios materiales de manera ilícita.

Las agresiones físicas entre el alumnado: la percepción del problema

La percepción del alumnado sobre la existencia de víctimas de agresiones físicas entre los chicos y las chicas de su edad se registra en la ECESC a través de la pregunta siguiente:

¿En general crees que la gente de tu edad sufre agresiones (amenazas de palabra, bofetadas, golpes, empujones, etc.)?

1. No, nunca o casi nunca
2. Sí, pero pocas veces
3. Sí, bastantes veces
4. Sí, muchas veces

Esta pregunta es comparable a las dos ediciones de la encuesta escolar correspondientes a los cursos 2005-2006 y 2000-2001. Veamos los resultados obtenidos.

Tabla 66. Las agresiones físicas: evolución de la percepción del problema

Evolución de las percepciones sobre la existencia de agresiones físicas entre el alumnado de secundaria ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

... ¿crees que la gente de tu edad sufre agresiones físicas?	Curso 2000-01	Curso 2005-06
	%	%
No, nunca o casi nunca	19,7	15,0
Sí, pero pocas veces	40,0	41,9
Sí, bastantes veces	30,7	34,5
Sí, muchas veces	8,4	8,3
ns/nc	1,1	1,3
Total	100,0	100,0

La gran mayoría del alumnado percibe que hay *amenazas de palabra, bofetadas, golpes, empujones, etc.* contra los jóvenes de su edad. En cifras redondas eran el 80% durante el curso 2000-2001 y ahora ya son el 85%, aunque la mitad de este colectivo estime que esta violencia tiene una frecuencia escasa. Pero las dimensiones de este sentimiento no son insignificantes: el 30% opinaba que las agresiones físicas eran bastante frecuentes el curso 2000-2001 y este segmento ha llegado casi al 35% el curso 2005-2006, mientras que se mantienen en torno al 8% los que opinan que las agresiones físicas contra los jóvenes de su edad son muy frecuentes. Habría que reflexionar sobre el hecho de que la violencia, la agresión y la posibilidad de ser agredido forma parte del imaginario de muchos jóvenes.

La percepción es superior entre las chicas y entre los que tienen más edad y ligeramente superior en los centros privados. También es superior entre los jóvenes que consumen más drogas y alcohol (ésta es una variable muy discriminante), y entre aquellos menores que tienen relaciones insatisfactorias con los compañeros, los padres y el profesorado.

La ECESC también preguntaba sobre la existencia de agresiones físicas en determinados espacios concretos y, en este punto, las ediciones de la encuesta correspondientes al curso 2000-2001 y al curso 2005-2006 permiten seguir cómo ha evolucionado la percepción del alumnado sobre la existencia de agresiones físicas en diferentes ámbitos frecuentados por gente joven y, lamentablemente, debemos constatar que la escuela es percibida actualmente como un espacio donde tienen lugar más agresiones físicas que cuatro cursos atrás. Los resultados obtenidos se pueden presentar de la manera siguiente:

Tabla 67. Lugares principales donde se producen agresiones físicas: evolución de la percepción ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Frecuencia	Edición	En las discotecas	En la escuela	En las calles del lugar donde vives
Nunca o casi nunca	2000-01	5,4	24,0	55,9
	2005-06	10,8	15,6	42,7
Pocas veces	2000-01	18,8	52,7	30,2
	2005-06	30,6	48,5	35,6
Bastantes veces	2000-01	48,8	17,9	8,5
	2005-06	41,7	27,5	14,2
Muchas veces	2000-01	26,0	3,8	3,6
	2005-06	14,5	6,8	4,8
ns/nc	2000-01	0,9	1,7	1,8
	2005-06	2,4	1,6	2,7
Total %			100%	
Total n	2000-01		7.146	
	2005-06		6.329	

Las discotecas son, según la percepción de los escolares, el *locus* por excelencia del riesgo de agresión física. Cerca del 90% estima que, poco o mucho, hay agresiones físicas a jóvenes de su edad en las discotecas. Incluso más del 55% percibe que en las discotecas hay agresiones físicas bastantes o muchas veces, aunque se registra una disminución sustancial de esta percepción con respecto al curso 2000-2001. Es decir, la situación debe considerarse como de atención preferente, aunque se trate de uno de los pocos ámbitos en los que la percepción del problema ha mejorado inequívocamente a lo largo de los últimos años.

Llama la atención que, en segundo lugar, se cita la escuela y, sobre todo, destaca que la percepción en este ámbito haya empeorado. En torno al 85% piensa que, poco o mucho, en la escuela se producen agresiones físicas (eran aproximadamente un 75% hace cuatro años) y el 34,8% cree que estos hechos se producen bastantes o muchas veces (y eran el 21,7% durante el curso 2000-2001).

Podemos señalar algún elemento relevante en el perfil de los escolares según su percepción de la violencia. Con respecto a las discotecas, las chicas y los de más edad tienen una percepción más intensa del problema. No se ha encontrado ninguna diferencia según si estudian en centros

públicos o privados. Tampoco el nivel de estudios de los padres discrimina, pero sí que discrimina, a la baja, el hecho de que los padres y ellos hayan nacido fuera de Cataluña y, más todavía, que en su casa no se hable ni catalán ni castellano como idiomas preferentes. La hipótesis que se apunta aquí es que estos menores son los que menos frecuentan las discotecas o los que menos participan del universo mental donde las discotecas ocupan un espacio importante.

Con respecto a las agresiones físicas en la escuela, hay que remarcar la cantidad ligeramente mayor de chicas que percibe este hecho, como también de los que cursan 3º y 4º de ESO. También hay más jóvenes que estudian en centros públicos que opinan que en la escuela hay agresiones físicas. Pero no hay diferencias significativas con respecto al origen geográfico ni al nivel de estudios de los padres. Finalmente, los que perciben más agresiones físicas son los que peor relación mantienen con sus compañeros, padres y profesores.

Los chicos indican más agresiones en la calle, sobre todo entre los jóvenes de 14 y 15 años, como también entre los que tienen 18 o más años. En el caso de agresiones en la calle, la correlación con los niveles de consumo de alcohol y de drogas es lineal: cuanto menos consumo, menor nivel de percepción de agresiones físicas en la calle. Las relaciones con el profesorado o con los padres son peores a medida que la percepción de la agresión en las calles aumenta. Nuestra hipótesis es clara: la diferencia con el resto la proporcionan los jóvenes que, al mismo tiempo, son agresores y agredidos.

Las agresiones físicas entre el alumnado: la victimización experimentada

En este apartado ya no se tratará de las percepciones, sino de la victimización experimentada personalmente. La pregunta formulada no deja lugar a ninguna duda:

¿Y a ti, personalmente, durante el curso pasado o durante las vacaciones te hicieron alguna de estas cosas?

- amenazar con palabras
- agredir físicamente para hacerte daño, sin utilizar ningún arma ni ningún objeto (por ejemplo, empujones, bofetadas, puñetazos, etc.)
- amenazarte o atacarte con armas u objetos para hacerte daño

Observamos las respuestas obtenidas comparando la situación actual con la existente hace cuatro cursos:

Tabla 68. Las agresiones físicas: la victimización

Evolución de la victimización por agresiones físicas. Porcentajes horizontales
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

<i>Y a ti, personalmente... ¿te hicieron alguna de estas cosas?</i>	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Nunca	1 vez	=/> 2	nc	Nunca	1 vez	=/> 2	nc
Amenazar con palabras	76,5	13,0	9,3	1,2	79,9	7,6	6,4	6,1
Agredir físicamente para hacerte daño, SIN utilizar ningún arma ni ningún objeto	87,2	7,5	3,9	1,4	87,2	6,0	3,4	3,3
Amenazarte o atacarte CON armas u objetos para hacer daño	94,9	3,0	0,6	1,5	92,5	2,8	1,3	3,5

Es decir, la ECESC del curso 2005-2006 registra que un 14% del alumnado ha sido objeto de amenazas verbales y más del 9% ha sido agredido físicamente sin armas ni objetos para hacer daño, sino con bofetadas, puñetazos. No son cifras insignificantes pero, adicionalmente, cabe destacar que en torno a un 4% ha sido amenazado o atacado con armas u objetos para hacer daño, como navajas o palos.

La inmensa mayoría de los agredidos ha sufrido la agresión una vez, aunque se detecta un núcleo reducido de multivictimizados, con 4 o más agresiones a lo largo del curso pasado o las vacaciones pasadas, que en la tabla aparecen englobados en la categoría 2 o *más* pero que merecen aquí una mención diferenciada: un 2,1%, ha alcanzado este nivel de multivictimización de palabra, un 1%, sin armas y un 0,5%, con armas u objetos para hacer daño. Este dato recuerda nuevamente la existencia de un núcleo particularmente afectado por la violencia que en los supuestos más graves, es decir, en los supuestos de agresiones con armas u objetos para hacer daño, no ha disminuido a lo largo de estos años, más bien al contrario.

Con otras palabras, la ESPC registra aquí, nuevamente, una disminución global de la prevalencia con respecto al año 2000-2001 que va acompañada de un ligero incremento de los hechos más graves, lo que recuerda lo que se ha visto cuando tratábamos los hechos contra la propiedad.

En aquel caso, se registraba un ligero incremento de la victimización más grave, ahora las cifras son similares con respecto a los hechos valorados de 7 a 10 puntos (8,0% el curso 2000-2001 y 7,6% el curso 2005-2006), pero los hechos a los que se atribuye la máxima importancia, es decir, los hechos valorados con 9 y 10 puntos, se incrementan ligeramente, y los hechos triviales, con valoraciones de 0 a 2 puntos casi ni se mencionan. Veámoslo:

Tabla 69. Valoración de la importancia de la peor agresión física

Formulación de la pregunta: *¿Y aquel hecho, hasta qué punto fue importante para ti?*. Escala de 0 a 10
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Escala 0-10	Curso 2000-01 Media: 4,7 puntos	Curso 2005-06 Media: 5,4 puntos
0-4	11,5	6,8
5-6	4,8	3,8
7-8	4,7	4,0
9-10	3,3	3,6
No valora su experiencia	3,0	3,1
Total victimizados por agresiones físicas	27,3	21,3
No informan de agresiones físicas	72,7	78,7
Total alumnado de secundaria	100,0	100,0

Los hechos que las víctimas consideran más importantes han disminuido ligeramente con respecto a la población total, pero su puntuación media es superior. En términos generales, se registran menos hechos, pero son más importantes para las víctimas. Como ya se ha visto, de entrada han aumentado ligeramente los hechos que tienen asociado un reproche superior y, finalmente, ha aumentado también el número de agresores vinculados directa o indirectamente con la escuela.

Tabla 70. Relación de los agresores con la escuela de la víctima

Porcentaje con respecto al alumnado que ha sido objeto de alguna agresión física
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

<i>¿La persona o el grupo que lo hizo, tenía alguna relación con la escuela?</i>	Curso 2000-01	Curso 2005-06
Era una persona de mi escuela	26,9	30,1
Era un grupo en que todos o algunos estaban de mi escuela	5,9	8,0
No era de mi escuela, pero era de una escuela con la que nos relacionamos	1,8	3,7
No tenía ninguna relación con la escuela, pero los conocía	20,8	15,2
No le(s) conocía de nada	33,0	27,4
Nc	11,6	15,5
Total %	100,0	100,0
Total victimizados (de la muestra)	2.020 (de 7.416)	1.350 (de 6.329)

Obviamente, la implicación creciente del alumnado con la victimización no supone que los hechos tengan lugar dentro de la escuela: al contrario, la mayoría de los hechos tienen lugar fuera de la escuela, y los hechos más graves son los que registran una tendencia más clara a producirse fuera. A pesar de eso, el recinto escolar continúa siendo un marco frecuente de las agresiones físicas y, sobre todo, creciente: los hechos que se producían en este marco eran el 26,8% durante el curso 2000-2001 y han llegado al 33,4% el curso 2005-2006. Es decir, eran superiores a una cuarta parte y ya son una tercera parte.

Tabla 71. Relación con la escuela de la peor agresión física

Distribución dicotómica (dentro o fuera de la escuela) de la peor agresión física sufrida
ECESC 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria

La peor agresión física sufrida	% con respecto al alumnado	% distribución horizontal		
		Dentro de la escuela	Fuera de la escuela	Total
Con violencia verbal: Insultos, amenazas de palabra	9,6	37,7%	62,3%	100%
Con un poco de violencia física: Empujones, bofetadas, etc.	5,1	36,0%	64,0%	100%
Con bastante violencia física: Bastantes empujones, puñetazos, lucha por tierra	1,7	25,0%	75,0%	100%
Con mucha o muchísima violencia física Muchos puñetazos, utilizando objetos, etc.	2,0	12,0% (n = 15)	88,0% (n = 110)	100%
No contesta	2,9			
No ha sufrido ninguna amenaza o agresión	78,7	-	-	-
TOTAL	100,0			

Las agresiones sexuales entre el alumnado: la percepción del problema

La pregunta sobre la percepción de agresiones sexuales en la edición 2005-2006 de la ECESC decía exactamente:

¿En general, crees que la gente de tu edad sufre agresiones sexuales (acercamientos o comentarios molestos, insultos o seguimientos de tipo sexual, tocamientos no deseados, etc.)?

1. No, nunca o casi nunca
2. Sí, pero pocas veces
3. Sí, bastantes veces
4. Sí, muchas veces

La formulación de la pregunta era comparable a la del curso 2000-2001 y los resultados obtenidos en las dos ediciones han sido los siguientes:

Tabla 72. Las agresiones sexuales: la percepción del problema

Evolución de las percepciones sobre la existencia de agresiones sexuales entre el alumnado de secundaria

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

... ¿crees que la gente de tu edad sufre muchas agresiones sexuales?	Curso 2000-2001			Curso 2005-2006		
	Chicos	Chicas	TOTAL	Chicos	Chicas	TOTAL
No, nunca o casi nunca	54,4	35,5	44,8	47,4	30,9	39,1
Sí, pero pocas veces	34,9	40,8	37,9	40,4	40,8	40,6
Sí, bastantes veces	8,4	19,8	14,2	9,4	23,9	16,7
Sí, muchas veces	2,3	4,0	3,2	2,8	4,5	3,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

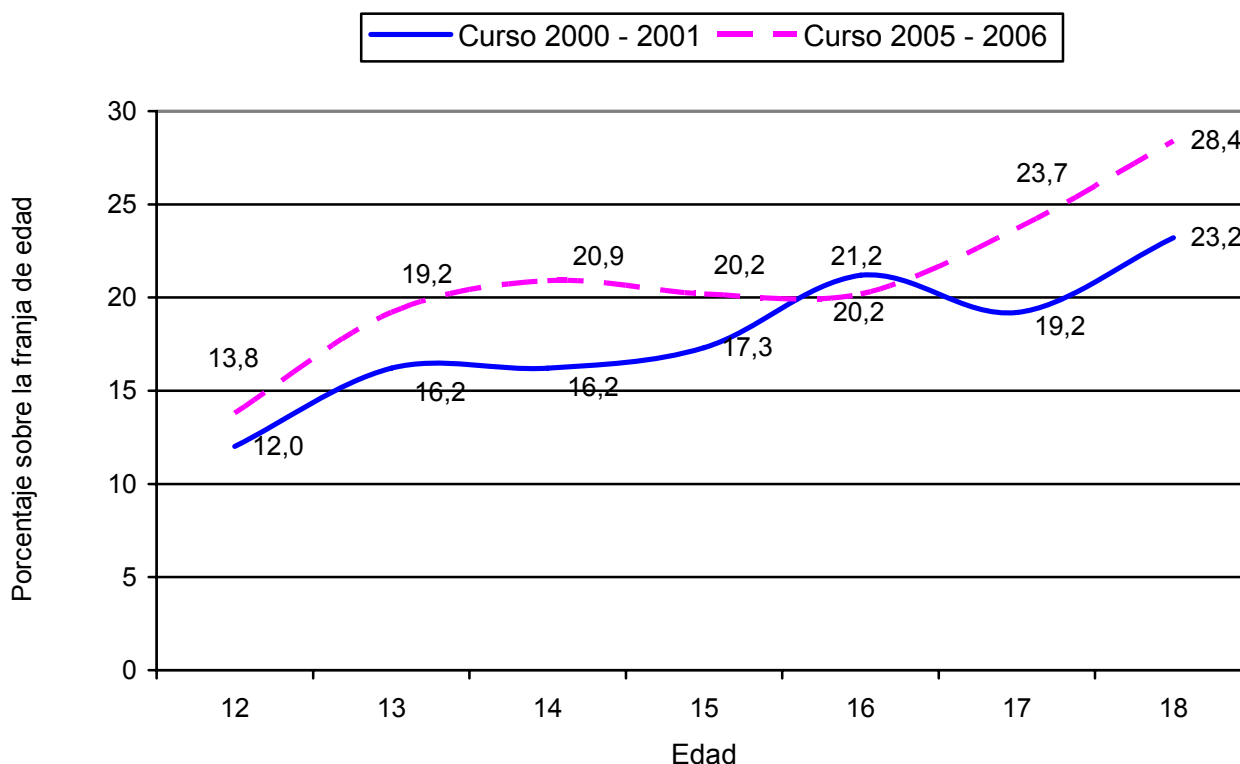
Cómo se puede observar, entre el alumnado de secundaria las agresiones sexuales son consideradas menos frecuentes que las agresiones físicas, pero una amplia mayoría opina que, poco o mucho, la gente de su edad sufre agresiones sexuales. En cifras redondas, un 85% considera que se producen agresiones físicas con más o menos frecuencia, mientras que un 60% considera que se producen agresiones sexuales. Y, en ambos casos, en torno al 40% creen que efectivamente se producen, pero *pocas veces*.

No obstante, los que opinan que las agresiones sexuales se producen bastantes o muchas veces constituyen una minoría sustancial y, sobre todo, creciente. Si agregamos los que perciben agresiones sexuales *bastantes veces* con los que las perciben *muchas veces* constatamos que el segmento resultante ha pasado del 17,4% el curso 2000-2001 al 20,4% el curso 2005-2006. Y este incremento ha sido particularmente intenso entre las chicas, puesto que eran aproximadamente una de cada cinco y son ya una de cada cuatro las que perciben agresiones con este nivel de intensidad. Por otra parte, la distribución de este incremento por

edades permite observar que su carácter es prácticamente general: se registran aumentos de la percepción del problema casi en todos los grupos de edad, con la excepción del alumnado de 16 años, donde las cifras del curso 2000-2001 y las del curso 2005-2006 son similares.

La percepción del problema a lo largo de estos cuatro cursos presenta otras diferencias. Lógicamente, la percepción del problema se incrementa con la edad, y los datos insinúan la existencia de fases alcistas. La primera parece producirse al inicio de la ESO y la segunda al inicio de la educación secundaria postobligatoria. Este esquema general no ha variado excesivamente, pero durante el curso 2000-2001 parecía que se apreciaba una cierta estabilización de éste entre los 13 y los 14 años, mientras que ahora la percepción del problema continúa aumentando hasta los 14 años de edad, reflejando unos niveles de sensibilidad al problema de las agresiones sexuales que hace cuatro cursos se alcanzaban hacia los 16 años de edad. La segunda fase alcista que hace unos años se situaba al principio de la secundaria postobligatoria ahora ya parece alcanzada a lo largo de la ESO. Veámoslo con más detalle:

Gráfico 71. Percepción de la existencia de *bastantes o muchas* agresiones sexuales entre el alumnado ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria



No estamos en condiciones de interpretar de manera plenamente satisfactoria estas diferencias pero, en hipótesis, podrían indicar una disminución de las edades a partir de las que el problema de las agresiones sexuales es percibido como relevante, especialmente para las chicas.

Finalmente, la percepción también es superior entre los jóvenes que consumen más drogas y alcohol (ésta es una variable muy discriminante), y entre aquellos menores que tienen relaciones insatisfactorias con los compañeros, los padres y el profesorado.

Complementariamente, la última edición de la ECESC preguntaba sobre los lugares o los ámbitos donde se percibían agresiones sexuales con más frecuencia. Pero, en este caso, la pregunta sólo se formuló en la encuesta correspondiente al curso 2005-2006, de manera que no es posible llevar a cabo una comparación con la situación anterior.

En todo caso, tiene el interés de destacar dos ámbitos prácticamente desconocidos hace sólo cuatro cursos: el mundo de las telecomunicaciones, particularmente a través de los sistemas de mensajería, y el teléfono móvil. Veámoslo con más detalle:

Tabla 73. Percepción de los lugares donde se producen las agresiones sexuales

Pregunta: *¿En general, crees que la gente de tu edad sufre agresiones sexuales en los lugares siguientes?*

ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria

Frecuencia	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Bastantes o muchas veces	ns/nc	TOTAL
En las discotecas	15,9	32,3	48,8	3,0	100,0
Mediante el ordenador (chats,. etc.)	39,5	28,2	30,2	2,1	100,0
Mediante el teléfono móvil	51,5	30,0	15,2	3,3	100,0
En la escuela	58,7	30,1	9,1	2,1	100,0
En los transportes públicos	59,8	30,7	7,7	1,8	100,0
Entre compañeros y conocidos	65,9	24,6	7,1	2,4	100,0
En las calles del lugar donde vives	76,5	17,5	4,2	1,7	100,0

Las discotecas son percibidas, nuevamente, como un lugar donde el riesgo de sufrir agresiones sexuales es particularmente elevado. Más del 80% estima que, poco o mucho, hay agresiones sexuales contra jóvenes de su edad en las discotecas. Y casi el 49% percibe que eso sucede bastantes o muchas veces. Si recordamos que las discotecas son también citadas entre los lugares donde el riesgo de agresiones físicas es más elevado tenemos que admitir, sin sorpresa, que ocupan un lugar central en el imaginario de la inseguridad entre los jóvenes, y constituyen un objeto de estudio y de intervención de primer orden en el ámbito de la convivencia y la seguridad de la gente joven.

Por otra parte, la percepción de agresiones sexuales en la escuela y en las calles donde se vive no son insignificantes, al contrario, pero sí que es nítidamente más baja que las agresiones físicas percibidas en estos mismos lugares. Mientras la percepción de agresiones sexuales mediante el ordenador (es decir, los chats, la mensajería instantánea y el correo electrónico) es francamente muy elevada, ocupando claramente el segundo lugar con respecto a la percepción del riesgo (30,2% hay agresiones sexuales bastantes o muchas veces) inequívocamente por encima del tercero, que también es un equipo de telecomunicación: el teléfono móvil (15,2% bastantes o muchas veces). Volveremos a hablar sobre esta novedad cuando comentemos

dónde han tenido lugar las agresiones sexuales realmente sufridas, pero ya ahora podemos avanzar que los sistemas de telecomunicaciones no ocupan un lugar igualmente destacado cuando se estudian los hechos experimentados. Los datos disponibles más bien insinúan que se percibe un riesgo potencial, asociado quizás al anonimato o al lenguaje obsceno o agresivo de determinados canales de conversación, o a la alarma social que han generado algunos casos particularmente graves, pero que la experiencia de victimización de los adolescentes a través de estos medios parece más bien limitada y generalmente leve.

En fin, entre el alumnado particularmente sensible en este ámbito podemos citar también a los consumidores de drogas, y, en concreto, los de éxtasis y de cocaína, y los que peor se relacionan con los compañeros y las compañeras, el profesorado y los progenitores. Especialmente, la relación con los padres es la variable más determinante. Así, el 65% de los escolares que dicen que la relación con los padres no es buena señalan que hay agresiones sexuales contra los jóvenes de su edad, cifra que es del 55% entre aquéllos que afirman tener buenas relaciones con sus progenitores.

Las agresiones sexuales entre el alumnado: la victimización experimentada

A continuación la ECESC preguntaba directamente por la victimización experimentada de manera directa por el alumnado en el ámbito de las agresiones sexuales. Y la formulación literal de la pregunta ha sido idéntica en las dos ediciones de la encuesta escolar, de manera que los resultados son comparables:

¿Y a ti, personalmente, durante el curso pasado o las vacaciones, te hicieron alguna de estas cosas?

- ¿hacer comentarios molestos o insultantes de tipo sexual?
- ¿asediarte, acercársete o seguirte de manera molesta?
- ¿tocarte contra tu voluntad con un poco de fuerza?
- ¿tocarte con violencia o amenazas?
- ¿violarte; forzarte a una relación sexual que no deseabas?

La pregunta indicaba que se tuvieran en cuenta todas las agresiones sexuales que se sufrieron en estos ámbitos, dentro o fuera de la escuela, durante el curso pasado o las vacaciones.

Tabla 74. Las agresiones sexuales experimentadas: evolución de la prevalencia

Prevalencia de cinco tipos de agresiones sexuales. Porcentajes horizontales

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Supuestos de agresión sexual	Curso 2000-2001			Curso 2005-2006		
	No, nunca	Sí, a veces	nc	No, nunca	Sí, a veces	nc
Hacer comentarios molestos o insultantes de tipo sexual	88,5	10,3	1,2	87,0	9,8	3,2
Asediarte, acercársete o seguirte de manera molesta	90,1	8,5	1,3	88,8	7,8	3,5
Tocarte contra tu voluntad con un poco de violencia	94,1	4,4	1,5	92,0	4,2	3,9
Tocarte con violencia o amenazas	97,2	1,3	1,5	95,3	1,0	3,7
Violarte; forzarte a una relación sexual que no deseabas	97,5	1,0	1,5	95,0	0,8	4,1

A diferencia de lo que se ha visto hasta ahora en materia de hechos contra la propiedad y de agresiones físicas, parecería que la situación hubiera mejorado ligeramente en el ámbito de las agresiones sexuales, pero las diferencias son demasiado escasas, generalmente de unas pocas décimas, y obligan a una interpretación cautelosa. Es más prudente considerar que los datos obtenidos señalan más bien una estabilización del número de hechos y, lamentablemente, no podemos excluir un incremento de la ocultación. Con otras palabras, la problemática de las agresiones sexuales podría tener dimensiones superiores a las registradas. En todo caso, la no respuesta ha sido bastante más elevada en la edición 2005-2006 que hace cuatro cursos de manera que, si consideráramos la no respuesta perdida en el cálculo de la

prevalencia, nos encontraríamos con que incluso esta escasa diferencia disminuye, y eso refuerza la impresión que nos encontramos ante una situación de estabilidad.

Adicionalmente, cuando pasamos del contaje de estos cinco tipos de hechos en el cálculo de las personas victimizadas (recordemos que una persona puede ser objeto de más de un hecho), resulta que el número de afectados durante el curso 2005-2006 es ligeramente superior. En definitiva, la prevalencia conocida de las agresiones sexuales puede considerarse similar a la que se registró el curso 2000-2001 y la valoración subjetiva de las peores agresiones incluso ha disminuido, pero muy ligeramente. En este sentido, podemos presentar -tal como se ha hecho anteriormente- la valoración subjetiva de la peor agresión sexual que proporciona su valoración en una escala de 0 a 10:

Tabla 75. Valoración de la importancia de la peor agresión sexual

Formulación de la pregunta: *¿Aquel hecho hasta qué punto fue importante para ti?*

ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Escala 0-10	Curso 2000-2001 Media:	Curso 2005-2006 Media:
0-4	6,3	6,9
5-6	3,1	3,0
7-8	3,0	2,8
9-10	2,7	2,2
No valora la importancia de la agresión sexual	2,2	2,8
Total víctimas de alguna agresión sexual	17,3	17,7
No informan de ninguna agresión sexual	82,9	82,3
TOTAL	100,0	100,0

Como se puede observar, el 5,7% del alumnado había sido víctima de algún hecho considerado grave (es decir, valorado de 7 a 10 puntos) durante el curso 2000-2001, mientras que esta cifra ha sido del 5% el curso 2005-2006. Una disminución significativa que resulta esperanzadora.

Sin embargo, el riesgo de ocultación aconseja moderar cualquier optimismo teniendo en cuenta, adicionalmente, que los niveles conocidos de victimización son ya considerables. Es decir, con independencia de la ocultación que pueda existir, sabemos que cerca del 10% del alumnado ha sido víctima de comentarios molestos o insultantes de carácter sexual y cerca del 8% ha sido asediado o seguido; el 4,2% ha sido tocado contra su voluntad con un poco de fuerza, mientras que el 1,0% (n = 66) informa de que ha sido objeto de tocamientos con violencia o intimidación y, finalmente, el 0,8% (n = 53) señala que ha sido forzado a una relación sexual que no deseaba. Y no hay que añadir que estos dos últimos supuestos pueden constituir ilícitos penales graves. Con otras palabras, incluso si se confirma la disminución de la prevalencia y de la importancia de las agresiones sexuales, tenemos que resaltar que la tarea pendiente es de proporciones importantes: la ECESC registra todavía más de 3.000 agresiones sexuales, presumiblemente muy graves, a lo largo de un año.

Como era de prever, el número total de víctimas es mucho más numeroso entre las chicas y, no obstante, a veces se olvida de que en el ámbito de los menores la distribución por género tiende a igualarse entre las víctimas de las agresiones sexuales más graves y, en determinadas circunstancias, cuando se estudian por ejemplo sólo las peores experiencias de victimización sexual, el número de chicos puede ser ocasionalmente superior al de chicas. Con otras palabras, los hombres predominan masivamente entre los agresores, pero entre las víctimas de los hechos más graves la presencia de chicos es, como mínimo, considerable:

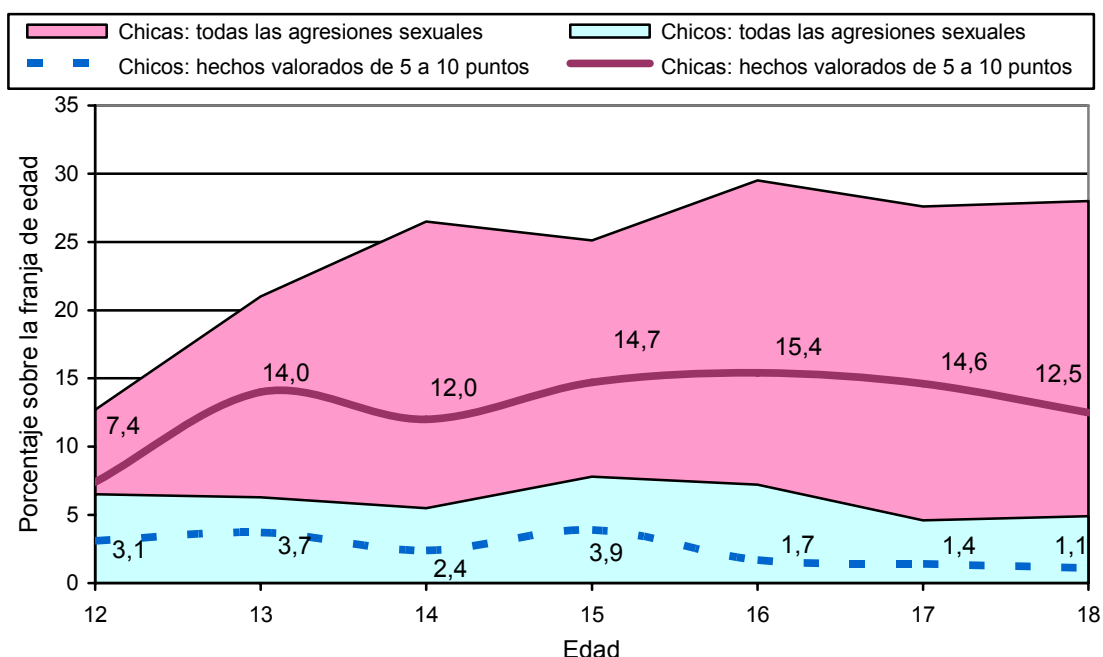
Tabla 76. Distribución de las agresiones sexuales por tipo de victimización y género ECESC curso 2005-2006. Educación secundaria

Tipo de agresión sexual	Índice de victimización	Distribución por sexo		
		Chicos	Chicas	Total
	% alumnado	% horizontal: tipo de hecho		
¿Hacer comentarios molestos o insultantes de tipo sexual?	9,8%	17,8	82,2	100,0
¿Asediarte, acercársete o seguirte de manera molesta?	7,8%	15,1	84,9	100,0
¿Tocarte contra tu voluntad con un poco de fuerza?	4,2%	17,1	82,9	100,0
¿Tocarte con violencia o amenazas?	1,0%	45,5	54,5	100,0
¿Violarte, forzarte a una relación sexual que no deseabas?	0,8%	43,4	56,6	100,0

No obstante, la evolución de la victimización con la edad sigue pautas relativamente diferentes entre las chicas y los chicos. Para visualizarlo hemos elaborado un gráfico de áreas no acumulativas con todas las agresiones sexuales registradas por género y edad, indicando en forma de curva las agresiones valoradas de 5 a 10 puntos.

Gráfico 72. Alumnado que ha sido objeto de agresiones sexuales, por edad y género

Evolución de las agresiones sexuales consideradas por la víctima de una importancia entre 5 y 10 puntos ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria



En el caso de las chicas, el conjunto de las agresiones sexuales se incrementa enérgicamente de los 12 a los 14 años y posteriormente sigue evolucionando al alza, pero con alguna oscilación y de manera más moderada hasta los 16 años de edad. Por el contrario, las agresiones sexuales consideradas de cierta importancia por las chicas victimizadas (es decir, las valoradas de 5 a 10 puntos) parece que se estabilizan antes, quizás ya a los 13 años, marcando a partir de este punto incrementos relativamente suaves también hasta los 16 años, momento a partir del cual ya se registra una disminución tanto del conjunto de las agresiones como de las experiencias consideradas de cierta importancia. En cambio, entre los chicos se registran oscilaciones a la baja a lo largo de todo el periodo, con prevalencias máximas hacia los 15 años y una disminución notable después de los 16.

El fuerte incremento de las agresiones sexuales contra las chicas durante el primer ciclo de la ESO está obviamente relacionado con la pubertad y posiblemente también con los cambios de entorno (de amigos, de actividades, de espacios físicos) que a menudo acompañan el inicio de la educación secundaria. Los adolescentes entran en una fase diferente de su evolución, donde también pueden sufrir agresiones de un nuevo tipo. Y, no obstante, el hecho de que la importancia subjetiva de las agresiones se modere rápidamente, ya hacia los 13 años, parece indicar que una parte de estas chicas aprenden rápidamente a defenderse y a convivir en las nuevas circunstancias.

En todo caso, el cambio de etapa educativa no lo explica todo. Los agresores relacionados directa o indirectamente con la escuela constituyen una minoría importante que suma el 23,0% de todos los agresores. Pero el resto no tienen relación con la escuela y la mayoría son desconocidos para la víctima. Y, a diferencia de los agresores físicos, los agresores sexuales relacionados con la escuela han disminuido ligeramente en comparación a la encuesta del curso 2000-2001. Las diferencias son escasas, pero resultan congruentes con los síntomas restantes que señalan la existencia de rasgos diferenciales en materia de agresiones sexuales.

Tabla 77. Relación de los autores de agresiones sexuales con la escuela de la víctima ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Relación con la escuela	Curso 2000-01	Curso 2005-06
Era una persona de mi escuela	19,6	17,8
Era un grupo en que todos o algunos eran de mi escuela	3,3	3,0
No era de mi escuela, pero era de una escuela con la que nos relacionamos	2,0	2,2
No tenía ninguna relación con mi escuela, pero yo le(s) conocía	14,6	12,9
No sé en absoluto quién lo hizo; no le(s) conocía de nada	47,7	47,3
Nc	12,8	16,8
Total %	100,0	100,0
Total n total victimizados (de la muestra)	1.271 (de 7.416)	1.113 (de 6.329)

Las agresiones sexuales tienden a tener lugar fuera del centro de enseñanza, pero no son desconocidas en las escuelas, donde también se registran agresiones que a veces pueden ser graves e, incluso, muy graves. Concretamente, una pregunta específica referida sólo a *la peor*

agresión sexual sufrida (¿Dónde pasó?) nos permite afirmar que el 15,5% de las agresiones que las propias víctimas han considerado más relevantes han tenido lugar en la escuela.

Pero el riesgo en torno a los centros de enseñanza tiene que tener en cuenta también al 4,1% de las agresiones localizadas *cerca de la escuela o en un lugar donde nos encontramos a menudo en la salida (plaza, parque, etc.)*, y el 6,9% localizadas en el camino de la escuela a casa. Este conjunto permite afirmar que más de una de cada cuatro agresiones se producen asociadas a la frecuentación del centro.

Tabla 78. Lugar donde se ha experimentado la peor agresión sexual

La peor agresión sexual: ¿dónde pasó?

ECESC 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria

La peor agresión sexual sufrida	% con respecto a la peor agresión sexual	
	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
En la escuela	18,0	15,5
Cerca de la escuela o en un lugar donde nos encontramos a menudo en la salida	3,2	4,1
En el camino de la escuela a casa	5,8	6,9
Lugares sin relación con el centro de enseñanza	73,0	73,5
⇒ En transportes públicos		4,0
En una discoteca, en un bar o por los alrededores	16,9	14,3
En una instalación deportiva o por los alrededores	2,5	2,0
En torno a mi casa	21,2	11,9
Mediante el ordenador		2,6
Mediante el móvil		0,3
En mi casa	1,6	1,2
En otro lugar	17,7	17,8
Ns/nc	13,3	19,2

Notas

³⁰ Sin entrar en la polémica sobre los estudios etiológicos en el ámbito de la criminología, que algunos consideran estigmatizadores y de escasa o nula eficacia, tenemos que constatar que desde Loeber, R. y Dishion, T.J. (1983) "Early Predictors of Male Delinquency: en Review" *Psychological Bulletin*, nº 94, la realización de acciones negativas frecuentes durante la infancia ha sido considerada un predictor de posibles comportamientos desviados durante la juventud y la edad adulta. No obstante, algunos de los datos presentados en este ámbito tienen que considerarse pendientes de replicación, como el estudio longitudinal de Dan Olweus en Suecia. En este estudio se identificaban los maltratadores y los maltratados durante la enseñanza secundaria obligatoria (es decir, de los 12 a los 15 años) de acuerdo con un procedimiento mixto de nombramiento en el cual participaron tanto los compañeros como el profesorado. De acuerdo con este estudio, el seguimiento posterior de la muestra permitiría afirmar que los maltratadores presentan, hacia los 24 años, un riesgo casi cuatro veces superior de seguir una trayectoria socialmente desviada, medida por la existencia de 3 o más sentencias condenatorias. Véase el artículo "Sweden" en la obra ya mencionada *The Nature of School Bullying*, editada por Smith P.K. (1999), London: Routledge.

³¹ Los infractores conocidos no constituyen una población demográficamente proporcionada. La presencia de mujeres es relativamente reducida y la de jóvenes relativamente elevada. Y no se trata de un fenómeno local o coyuntural: se produce en todos los países de nuestro entorno y se registra desde que se empezaron a elaborar estadísticas judiciales. Tanto es así, que algunos autores han llegado a postular una relación relativamente *constante* entre edad y delincuencia, como Hirschi, T. y Gottfredson, M.(1983), "Age and Explanation of Crime", *American Journal of Sociology*. El riesgo de victimización personal de los jóvenes también es un fenómeno internacional, como se puede comprobar consultando cualquiera de las encuestas de victimización de referencia, como el *British Criminal Survey* (BCS) o el *National Crime Victimization Survey*.

³² La documentación de la ESPC está disponible en http://www.gencat.net/interior/docs/int_espc06.htm y, como se puede comprobar, la victimización experimentada en el año 2005 corresponde a la edición de la ESPC del año 2006, ya que las preguntas se refieren a la victimización experimentada *el año pasado*.

¿Y tú, siempre te comportas bien?

Comportamientos problemáticos del alumnado

Puntos destacados

Llevar armas u objetos por miedo a ser agredido

Los alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño se han incrementado significativamente

Nos encontramos ante una evolución preocupante ya que, desde la anterior edición, los alumnos que admiten que a veces llevan objetos para hacer daño en la escuela han aumentado un 2,7%, ahora son un 5%, y los que admiten hacerlo en la calle o bares han aumentado un 2,2%, son un 8,8%.

Comportamiento típico de los chicos, pero también frecuente entre las chicas

Más de una cuarta parte del segmento que admite haber ido a la escuela con algún objeto para hacer daño eran chicas (exactamente el 28,5%), y entre el alumnado que admite haberlo hecho para salir a la calle o ir a un bar, más de una tercera parte también eran chicas (el 34,3%). Estos comportamientos son menos frecuentes entre las chicas y suponemos que sus respuestas incluyen los aerosoles, sean profesionales o domésticos (lacas, etc.).

Los alumnos que llevan objetos para hacer daño son más conflictivos que el resto en todos los ámbitos

La distribución por edades (o cursos) no presenta grandes diferencias cuando nos referimos a llevar objetos para hacer daño *en la escuela*: oscila en torno al 5% en todos los grupos de edad para disminuir de forma clara hacia el segundo curso del bachillerato. Pero los que admiten llevar objetos para hacer daño cuando salen a la calle o van a algún local de ocio tienden a aumentar con la edad hasta los 15 años, para estabilizarse hasta los 17 años, y disminuir después de manera bastante nítida, especialmente entre los estudiantes de bachillerato. Más de una cuarta parte de los que admiten haber llevado encima objetos para hacer daño (un 27,6%), admite que ha amenazado o agredido a alguien fuera de la escuela a lo largo del curso pasado o las vacaciones, mientras que la cifra equivalente para el resto del alumnado es de un 6,5%, una diferencia contundente.

Amenazas y agresiones reconocidas contra personas

Las amenazas y agresiones que los mismos alumnos reconocen haber llevado a cabo se estabilizan

El número de amenazas y de agresiones reconocidas por el alumnado no se ha incrementado sustancialmente los últimos años. Los resultados obtenidos el curso 2005-2006 son similares a los del curso 2000-2001, con unos aumentos de décimas demasiado delgados para poder hablar de un aumento generalizado.

En el ámbito de las amenazas o las agresiones a personas próximas, las chicas son mayoritarias

En el ámbito de las amenazas o las agresiones a personas próximas, hay una similitud con los datos del curso 2000-2001: el número de chicas que reconoce algún episodio agresivo es similar o más elevado que el de chicos, y la prevalencia entre las chicas se ha incrementado ligeramente. Así, las chicas que admiten haber amenazado a agredido al padre o a la madre han pasado del 2,8% el curso 2000-2001 al 3,5% el curso 2005-2006.

El perfil sociológico de los agresores

El perfil sociológico de los que agreden o amenazan a sus padres o su pareja es similar: son más entre los que tienen más años, también hay algunos más en los centros públicos y hay que anotar que hay una ligera pero claramente superior presencia de escolares con padres de nivel cultural bajo. También, entre los que más droga y alcohol consumen está donde se encuentran la mayoría de escolares que tienen comportamientos violentos o agresivos contra las personas y contra las cosas.

Entre los mayores consumidores de drogas y alcohol hay los escolares con comportamientos más violentos

Los alumnos que más droga consumen están presentes de manera desproporcionada en el subgrupo que admite amenazas y agresiones. No obstante, hay que precisar que no hay que entender que todos los que consumen frecuentemente droga maltratan a sus padres, su pareja o el profesorado, sino que es entre los que más droga y alcohol consumen donde se encuentran la mayoría de los que tienen comportamientos violentos o agresivos, contra las personas y las cosas.

Los hurtos y la compraventa de objetos robados

Las infracciones reconocidas contra la propiedad presentan una ligera mejora en los últimos años

La situación se ha mantenido estable o ha mejorado ligeramente a lo largo de los últimos años, incluso se registran mejoras sustanciales con respecto a coger dinero de la familia sin decirlo, que ha pasado del 24,6% de alumnos que lo habían hecho alguna vez el curso 2000-2001, al 18,2% este curso.

Los chicos se llevan más cosas de las tiendas sin pagar; las chicas cogen más dinero de la familia

En los dos casos las edades modales se encuentran entre los 16 y los 17 años, son minoría los escolares originarios de fuera de Cataluña, y tienen padres con un nivel de estudios alto. La necesidad económica parece que no es la causa de estos comportamientos. Y como en el caso de las agresiones, son más los que más drogas y alcohol consumen.

Los que reconocen haber comprado o vendido objetos robados presentan algunos rasgos diferenciales

La mayoría son chicos y constituyen un subgrupo considerable durante el segundo ciclo de la ESO (7,6%). No hay diferencias significativas por origen y este comportamiento es relativamente más frecuente entre el alumnado proveniente de familias con un nivel de estudios formales bajo, seguido curiosamente por los que tienen un nivel medio alto, jóvenes que ya tienen dinero pero que quieren conseguir más.

Los comportamientos incívicos: pintadas y daños en la vía pública

El número de jóvenes escolarizados que reconocen haber realizado pintadas se ha incrementado

Durante el curso 2000-2001, eran un 22,6% los jóvenes que reconocían haber pintado alguna vez la pared o el muro de la calle, del metro, de su escuela o de algún lugar público, y ahora son el 33,9%. Un incremento sustancial porque los que reconocen hacerlo *muy a menudo* (más de 10 veces) se han doblado, del 1,3% al 2,6%. Entre los autores, los chicos son mayoría, hay más estudiantes de 3º y 4º de ESO y de centros públicos. Destacan al alza los que dicen haber sido poco controlados por los padres.

Ligera mejora en relación con la destrucción intencionada de instalaciones o mobiliario urbano

La situación ha mejorado de manera quizás ligera pero significativa. El número de alumnos que dicen haber dañado la jardinería de espacios públicos presenta una estabilización en torno al 12%, mientras que los que reconocen haber realizado daños en contenedores y papeleras ha disminuido del 9% la edición anterior al 7,4% el curso 2005-2006. El perfil sociológico de este segmento del alumnado es muy similar al de los jóvenes que hacen pintadas: los chicos son siempre mayoría (hasta tres veces más que las chicas). Estos comportamientos tienen su máxima frecuencia durante la plena adolescencia, no en la preadolescencia, y disminuyen al introducirse en la juventud.

Viajar sin billete o sin permiso de conducir y/o sin seguro

Los habituales de viajar sin billete se mantienen mientras aumentan entre los esporádicos

El segmento del alumnado que viaja habitualmente sin pagar billete se mantiene a un nivel similar al que se registraba durante el curso 2000-2001: en cifras redondas, uno de cada veinte escolares sigue viajando sin billete algunas veces a la semana o siempre que no hay vigilancia. Por el contrario, la utilización esporádica de los transportes públicos sin título de viaje se ha incrementado significativamente (del 20,1% al 22,3%).

Los infractores en la conducción de vehículos a motor se reducen de manera significativa

Los infractores esporádicos han pasado del 21,8% al 13,8%, y los habituales del 5,3% al 3,9%. Con todo, se trata de un asunto importante ya que hay una relación considerable entre la conducción irregular de vehículos a motor y el consumo de cannabis o de alcohol. Los consumidores habituales están nítidamente sobrerrepresentados entre los infractores, sobre todo entre los que circulan sin permiso o sin seguro *muchísimas veces*.

¿Y tú, siempre te comportas bien?

Comportamientos problemáticos del alumnado

Llevar algún arma u objeto por miedo a ser agredido

Una de las funciones de los sistemas de justicia es hacer innecesaria la defensa propia, que obviamente puede ser inevitable y legítima, pero que difícilmente es deseable porque demasiado a menudo los agredidos no tienen los recursos para dar respuestas proporcionales y adecuadas a las agresiones de las que pueden ser objeto. Y la autodefensa puede activar círculos de violencia recíproca que multipliquen las infracciones e incrementen la inseguridad.

Y eso resulta particularmente cierto cuando se trata de menores a los que tenemos que suponer unos conocimientos y una experiencia insuficientes en la gestión de conflictos y que, además, pueden encontrarse en situaciones emocionales difíciles de controlar cuando son víctimas de agresiones. En este sentido, algunas de las reacciones detectadas entre el alumnado para defenderse de la victimización son peligrosas y pueden comportar infracciones más graves que las agresiones que se pretenden disuadir: nos referimos sobre todo a llevar objetos que pueden hacer daño (navajas, puños metálicos...). Estos comportamientos pueden tener efectos contraproducentes, incluso nefastos, transformando un conflicto de importancia limitada en una tragedia irreparable.

En una primera aproximación, no entraremos a discutir cuándo las medidas de autodefensa se pueden considerar simplemente un error y cuándo parecen más bien un pretexto para aumentar la capacidad de agredir o de intimidar a los demás. Lo cierto es que *llevar objetos que pueden hacer daño (navajas, etc.)* constituye un comportamiento que se ha incrementado significativamente a lo largo de los últimos años y eso supone una señal de alarma que no debería despreciarse.

Tabla 79. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño (navajas, etc.)

Pregunta: ¿... llevaste objetos que pueden hacer daño (navajas, etc.) por MIEDO a que te agredieran?
ECESCS, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Respuestas	Curso 2000-2001		Curso 2005-2006	
	escuela	calle, bares	escuela	calle, bares
Sí, a veces lo hice	3,3	6,6	5,0	8,8
No, nunca lo hice	94,0	90,9	89,7	85,8
Nc	2,6	2,5	5,3	5,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Se trata de un comportamiento más frecuente entre los chicos, pero no imaginemos que resulta desconocido entre las chicas. Así, durante el curso 2005-2006, más de una cuarta parte del segmento que admite haber ido a la escuela con algún objeto para hacer daño eran chicas (exactamente el 28,5%), y entre el alumnado que admite haberlo hecho para salir a la calle o ir a un bar, más de una tercera parte también eran chicas (el 34,3%). Estos comportamientos son, pues, menos frecuentes entre las chicas y suponemos que sus respuestas incluyen los aerosoles, sean profesionales o domésticos (lacas, etc.). Pero, en todo caso, nos encontramos ante una

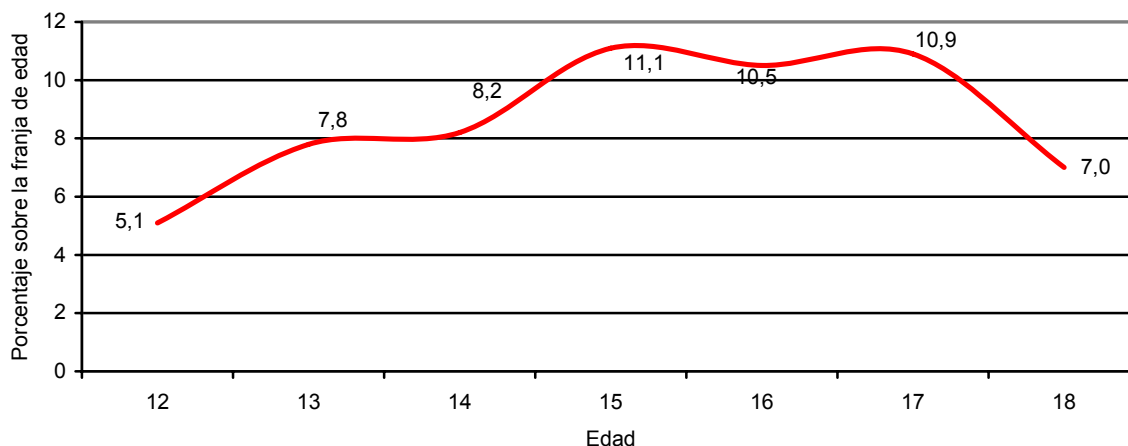
evolución preocupante que afecta significativamente a los dos géneros y que es contraria a los valores que defendemos, tanto por razones de derecho como de seguridad y de prevención.

Por otra parte, el estereotipo que atribuye a ciertos inmigrantes extracomunitarios la costumbre de llevar encima objetos para hacer daño como medida *de autodefensa* tiene una sustentación nula o muy débil en los datos disponibles. Bien es cierto que las submuestras por origen geográfico son demasiado reducidas para hacer un estudio detallado, pero sí que permiten establecer genéricamente que la proporción del alumnado que admite llevar objetos para hacer daño cuando sale a la calle o a algún bar no presenta diferencias significativas entre el alumnado proveniente de los países desarrollados y el proveniente de los países en vías de desarrollo. Concretamente, el 8,7% de los que han llevado algún objeto para defenderse son nacidos en Cataluña, la misma cifra que correspondería a todos los países de la OCDE, mientras que el alumnado originario de los países en vías de desarrollo se sitúa en el 9,0%, tres décimas por encima, una diferencia prácticamente insignificante.

La diferencia es superior cuando nos referimos a llevar objetos para hacer daño a la escuela. Aquí, los originarios de países de la OCDE se sitúan por debajo de la media, en el 4,7%, y los originarios de países que no forman parte de la OCDE, donde se encuentra la práctica totalidad de la inmigración, llegan al 7,1%. Eso nos permite sospechar que la escuela es percibida como un lugar más peligroso para estos chicos y chicas, y que quizás otros lugares de encuentro de la gente joven no resultan menos conflictivos, sino menos frecuentados. En todo caso, habrá que perseverar en la tarea de garantizar unos niveles de seguridad satisfactorios para todos y corregir unas reacciones de autodefensa que generan problemas superiores a los que pretenden afrontar.

La distribución por edades (o cursos) no presenta grandes diferencias cuando nos referimos a llevar objetos para hacer daño *en la escuela*: oscila en torno al 5% en todos los grupos de edad para disminuir de forma clara hacia el segundo curso del bachillerato. Pero los que admiten llevar objetos para hacer daño cuando salen a la calle o van a algún local de ocio tienden a aumentar con la edad hasta los 15 años, para estabilizarse hasta los 17 años, y disminuir después de manera bastante nítida, especialmente entre los estudiantes de bachillerato.

Gráfico 73. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño a la calle, a bares, etc. ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria



Amenazas y agresiones reconocidas contra personas

Como ya se ha visto, la ECESC plantea explícitamente algunas preguntas destinadas a conocer las infracciones o los comportamientos problemáticos reconocidos por los mismos autores, es decir, por los jóvenes escolarizados que llenan los cuestionarios. A través de estas preguntas, una muestra representativa del alumnado puede admitir la realización de actos que hayan llevado a cabo ellos mismos, ya sean actos incívicos, hechos contra los bienes y/o contra las personas. Sin desconocer los problemas de ocultación que pueden suscitarse, debemos avanzar que la experiencia internacional y la congruencia interna de las respuestas obtenidas en las dos ediciones de la ECESC son francamente esperanzadoras con respecto a la utilidad de esta técnica entre los menores escolarizados.

En este ámbito, conocido como *de autoinculpación* o *de autoinforme (self-repport)* tenemos que señalar, en primer lugar, las amenazas o las agresiones que los mismos alumnos reconocen haber llevado a cabo contra alguien de fuera de la escuela, contra su pareja o contra sus padres. La formulación literal de estas preguntas era la siguiente:

¿Y durante el curso pasado o las vacaciones, hiciste alguna de éstas cosas?				
<i>Marca una casilla en cada fila</i>				
Variables	Nunca	Una vez	Algunas veces (2 o 3)	Bastantes veces (4 o más)
...				
e) ¿Amenazar o agredir a alguien fuera de la escuela?				
...				
g) ¿Amenazar o agredir tu pareja?				
h) ¿Amenazar o agredir a tu padre o tu madre?				

No sorprende comprobar que los que llevan objetos para hacer daño son comparativamente más conflictivos que el resto en todos los ámbitos: un 12,3% de los que admiten haber llevado encima objetos para hacer daño, reconocen también haber amenazado o agredido a alguien de fuera de la escuela (familiares y parejas excluidas) una vez, y un 15,3% afirma haberlo hecho alguna o bastantes veces. En total, más de una cuarta parte, concretamente un 27,6%, admite que ha amenazado o agredido a alguien fuera de la escuela a lo largo del curso pasado o las vacaciones, mientras que la cifra equivalente para el resto del alumnado es de un 6,5%, una diferencia contundente.

Las cifras en otros ámbitos, como las agresiones contra la propia pareja o contra los padres, se sitúan en una línea similar. El alumnado que a veces lleva objetos para hacer daño parece tener un riesgo de participar en este tipo de episodios, que es unas cuatro veces superior al del resto de la población. Más concretamente, durante el curso 2005-2006 el 4,2% de este segmento informaba de amenazas o de agresiones contra su pareja, mientras que entre el resto de la población la cifra equivalente era del 1,2%. En el mismo sentido, el 8,7% de los que a veces llevan objetos para hacer daño reconocía amenazas y agresiones contra sus padres, mientras que esta cifra era del 2,1% entre el resto de la población.

Existen, pues, segmentos especialmente conflictivos que requieren atención pero, en términos generales, el número de amenazas y de agresiones reconocidas por el alumnado no se ha incrementado sustancialmente los últimos años. Los resultados obtenidos el curso 2005-2006 son similares a los del curso 2000-2001, con unos aumentos de décimas, demasiado delgados para poder hablar de un aumento generalizado, pero distribuidos; presentamos los datos generales:

Tabla 80. Alumnos que admiten amenazas o agresiones fuera de la escuela

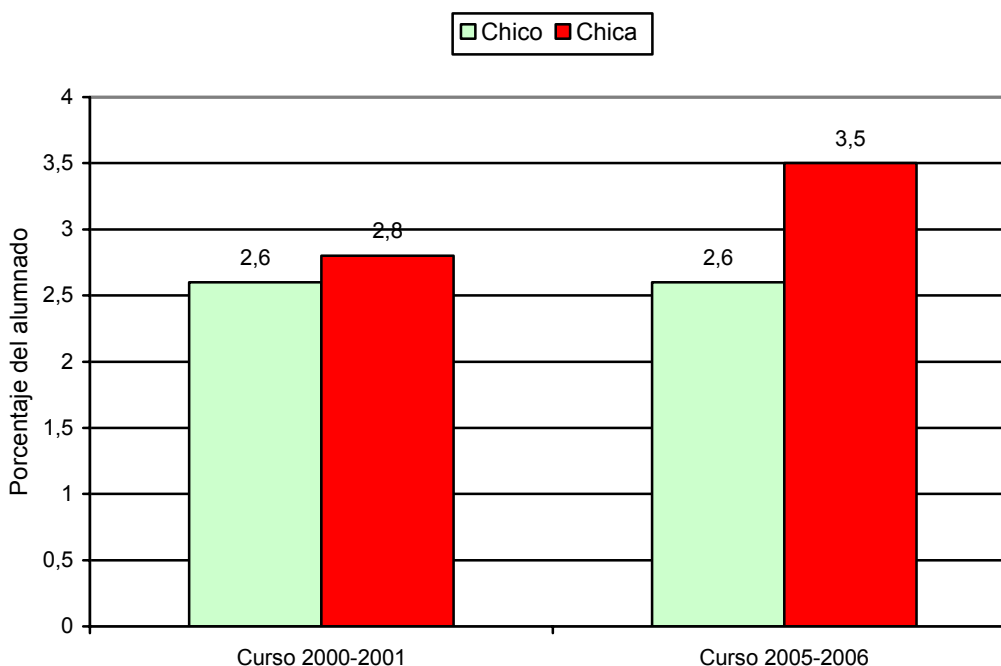
Pregunta: ... ¿durante el curso pasado o las vacaciones hiciste alguna de estas cosas?

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Amenazar o agredir	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Porcentajes horizontales				Porcentajes horizontales			
	Nunca	1 vez	=/> 2	nc	Nunca	1 vez	=/> 2	nc
a alguien de fuera de la escuela	-	-	-	-	88,8	5,0	3,6	2,6
a tu pareja	97,8	0,6	0,5	1,1	95,9	1,0	0,5	2,6
a tu padre o a tu madre	96,3	1,7	0,9	1,1	94,4	1,9	1,0	2,7

Hay otra similitud con los datos del curso 2000-2001: en el ámbito de las amenazas o las agresiones a personas próximas el número de chicas que reconoce algún episodio agresivo es similar o más elevado que el de chicos, y la prevalencia entre las chicas se ha incrementado ligeramente. Y eso es así tanto con respecto al padre o a la madre como con respecto a la pareja, aunque las submuestras referidas a la pareja son demasiado escasas, y nos limitaremos a presentar las respuestas que reconocen amenazas o agresiones contra el padre o a la madre.

Gráfico 74. Alumnado que admite amenazas o agresiones contra el padre o la madre, por género ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria



Parece, pues, que nos encontramos ante un tipo de violencia en que las mujeres son mayoría, un asunto singular que ya se detectó el curso 2000-2001 y que queda pendiente de profundización y de confirmación en otros estudios. En todo caso, el perfil sociológico de los que agreden o amenazan a sus padres o su pareja es similar.

Obviamente son más entre los que tienen más años, y también hay algunos más en los centros públicos. Y hay que anotar que existe una ligera presencia pero claramente superior de escolares con padres de nivel cultural bajo. También es significativo que los agresores de pareja correlacionan positiva y claramente con los máximos consumos de drogas y de alcohol.

Esta vez son los escolares entre 14 y 17 años los que señalan más este comportamiento, y la frecuencia baja entre los que tienen 18 años o más. Es por ello que parecen comportamientos mayoritariamente ligados a la adolescencia, a la pugna por la autonomía, y que tienden a remitir con la entrada en la juventud.

No hay diferencias en función de la titularidad del centro en el cual estudien, ni tampoco en razón del origen geográfico de los padres o de su nivel de estudios. Por el contrario, los que más droga consumen están presentes de manera desproporcionada en este subgrupo. Hay que precisar ese punto: no debe entenderse con esta afirmación que todos los que consumen frecuentemente droga maltratan a sus padres, a su pareja o al profesorado, sino que es entre los que más droga y alcohol consumen donde se encuentran la mayoría de escolares que tienen comportamientos violentos o agresivos, contra las personas y contra las cosas.

Los hurtos y la compraventa de objetos robados

Con respecto a las infracciones reconocidas contra la propiedad, la ECESC aborda tres cuestiones diferentes: llevarse cosas de las tiendas sin pagar, comprar o vender objetos robados y coger dinero de la familia sin decirlo. Y éstas han sido las respuestas obtenidas en las dos ediciones de la encuesta:

Tabla 81. Alumnos que admiten hechos contra la propiedad fuera de la escuela

Pregunta: ... ¿durante el curso pasado o las vacaciones hiciste alguna de estas cosas?

ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Porcentajes horizontales				Porcentajes horizontales			
	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc
Llevarse sin pagar cosas de las tiendas	13,6	9,0	5,2	1,0	13,1	10,0	3,7	2,3
Comprar o vender objetos robados	3,5	2,2	1,1	1,1	3,5	2,3	0,9	2,6
Coger dinero de tu familia sin decirlo	13,8	6,6	4,2	1,0	10,4	5,3	2,5	2,6

Como se puede observar, la situación en este ámbito se ha mantenido estable o ha mejorado ligeramente a lo largo de los últimos años, incluso se registran mejoras sustanciales con respecto a *coger dinero de la familia sin decirlo*.

El perfil sociológico de estos escolares recuerda a lo que hemos visto hasta ahora: son los que más drogas y alcohol consumen, de manera clara pero sin la contundencia que se manifestaba en el apartado anterior. Cuando se trata de llevarse cosas de las tiendas sin pagar predominan los chicos, mientras que cuando se trata de coger dinero de la familia sin decirlo, predominan las chicas. En los dos casos las edades modales se encuentran entre los 16 y 17 años, son minoría los escolares originarios de fuera de Cataluña y tienen padres con un nivel de estudios alto. Parece claro, pues, que no es la necesidad económica la causa de estos comportamientos, más aún cuando sabemos que son estos escolares los que menos dinero tienen a la semana para sus cosas.

Por el contrario, los que reconocen haber comprado o vendido objetos robados presentan algunos rasgos diferenciales. La mayoría son chicos y constituyen un subgrupo considerable ya durante el segundo ciclo de la ESO (7,6%). No hay diferencias significativas por origen y este comportamiento es relativamente más frecuente entre el alumnado proveniente de familias con un nivel de estudios formales bajo, seguido curiosamente por los que tienen un nivel medio alto, donde reencontramos un fenómeno similar a lo que hemos comentado en el párrafo anterior, es decir, jóvenes que ya tienen dinero, pero que reconocen llevar a cabo hurtos y otras actividades ilícitas para conseguir todavía más dinero.

Pintadas y daños en la vía pública

La ECESC realiza un seguimiento de determinados actos incívicos empezando por las pintadas y, en consecuencia, las preguntas de las dos ediciones eran idénticas: *¿Durante el curso o las vacaciones, pintaste con aerosoles (esprays) o con otras herramientas (rotuladores gruesos, punzones, etc.) ¿las paredes de la calle, de la escuela, del metro o de otros lugares públicos?* Éstas han sido las respuestas obtenidas:

Tabla 82. Alumnos que admiten realizar pintadas en espacios públicos
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Frecuencias	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
Nunca	76,1	64,5
Alguna vez (1 o 2)	16,2	21,2
Diversas veces (3 o 4)	3,4	6,7
A menudo (5 o 6)	1,1	2,5
Bastante a menudo (de 7 a 9)	0,6	0,9
Muy a menudo (más de 10 veces)	1,3	2,6
Nc	1,5	1,7
TOTAL	100,0	100,0

Así pues, el número de jóvenes escolarizados que reconocen haber realizado pintadas en espacios públicos se ha incrementado claramente desde el curso 2000-2001. En total, eran el 22,6% los que reconocían haber pintado alguna vez la pared o el muro de su calle, del metro, de su escuela o de algún lugar público, y ahora son el 33,9%. Un incremento sustancial, sobre todo porque no se limita a los que admiten haberlo hecho *alguna vez* (1 o 2): los que reconocen hacerlo *muy a menudo* (más de 10 veces) se han doblado, eran el 1,3% y ahora son el 2,6%.

¿Quiénes son estos chicos que pintan paredes y murales? Son más los que tienen 14 o 15 años o bien 16 y 17, y el descenso es muy importante a partir de estas edades. Son más los chicos, ciertamente, pero las chicas no se quedan muy atrás. Son bastante más los estudiantes de 3º y 4º de ESO y de centros públicos. No hay diferencias con respecto a la clase social o el origen familiar. Destacan al alza los que dicen haber sido poco controlados por los padres, y son los que más alcohol y drogas consumen.

Complementariamente, también se quería saber si, de manera deliberada, un segmento de los jóvenes escolarizados habían dañado instalaciones o mobiliario urbano, de manera que, adicionalmente, se les preguntaba si durante el curso pasado o las vacaciones habían dañado expresamente instalaciones o muebles de la calle. No obstante, en este caso la relación de ejemplos concretos sobre los que se fundamentaba la pregunta presenta diferencias entre las dos ediciones de la ECESC, lo cual nos obligará a establecer unas equivalencias aproximadas que consideramos razonables, por lo que, a pesar de ello, debilita la fiabilidad de las comparaciones.

Concretamente, proponemos establecer las siguientes equivalencias entre las variables medidas durante el curso 2000-2001 y las medidas durante el curso 2005-2006:

Tabla 83. Criterio de equivalencia aproximado de variables ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Formulación ECESC 2000-2001	Formulación ECESC 2005-2006
Pregunta: ... durante el curso pasado o las vacaciones, ¿dañaste o destruiste EXPRESAMENTE instalaciones o muebles de la calle?	
Un semáforo o señal de tráfico	Banco, semáforos, farolas, cabinas de teléfono
Una cabina telefónica	
Una farola	
Árboles, plantas o flores de los parques públicos	Árboles, plantas o flores de la calle o de los parques públicos
Contenedores, papeleras	Contenedores, papeleras, sacos de escombros
Algún coche aparcado en la calle	Coches, motos, bicicletas

La comparación tendrá que ser, pues, aproximativa ya que la técnica de encuesta tiende a registrar más hechos a medida que las preguntas son más específicas. En este sentido, es previsible que el modelo utilizado durante el curso 2000-2001 obtenga una prevalencia más elevada, y una disminución de los registros numéricos puede ser producto de los criterios de medición y del hecho de no reflejar una mejora equivalente de la situación.

No obstante, parece que la situación, efectivamente, ha mejorado de manera quizás ligera pero significativa. En todo caso, en las dos variables directamente comparables (daños a la jardinería y daños a los contenedores o papeleras) se registra una situación de estabilidad o de disminución del número de chicos y chicas que reconocen haber realizado actos contra estos bienes. También se registran disminuciones en los ámbitos restantes, pero los hemos marcado de color gris ya que su fiabilidad es dudosa:

Tabla 84. Alumnos que admiten daños contra bienes en la vía pública

Pregunta: ... durante el curso pasado o las vacaciones, ¿dañaste o destruiste EXPRESAMENTE instalaciones o muebles de la calle?
ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

	Curso 2000-2001				Curso 2005-2006			
	Porcentajes horizontales				Porcentajes horizontales			
	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc	1 vez	2 o 3	4 o más	Nc
Bancos, semáforos, farolas, cabinas telefónicas	16,0	5,2	2,1	2,3	8,3	3,9	1,1	1,9
Árboles, plantas, flores de la calle o de los parques públicos	11,8	5,5	2,2	1,4	11,9	5,7	1,5	2,7
Contenedores, papeleras, sacos de escombros	9,0	3,7	2,1	1,3	7,4	4,5	1,4	2,7
Coches, motos y bicicletas	7,9	2,8	1,3	1,0	4,5	1,8	0,8	2,8

El perfil sociológico de este segmento del alumnado es muy similar al de los jóvenes que hacen pintadas. Los chicos son siempre mayoría: con respecto a los daños en el mobiliario urbano hasta tres veces más que las chicas. Y en todos los casos son mayoría los escolares entre los 14 y 15 años de edad, seguidos de los que tienen 16 o 17, descendiendo la frecuencia a partir de esta edad. Nos encontramos ante comportamientos que tienen su valor modal, o máxima frecuencia, durante la plena adolescencia, no en la preadolescencia, y que disminuyen al introducirse en la juventud.

Estudiar en un centro público o en un centro privado no es estadísticamente relevante como tampoco lo es el origen familiar y el nivel de estudios de los padres. A pesar de eso el comportamiento destructivo correlaciona nítidamente con las relaciones insatisfactorias con los profesores o con los padres, pero estos alumnos no se distinguen del resto con respecto a la calidad de sus relaciones con los compañeros. En este punto las diferencias son mínimas y no siempre van en la misma dirección.

Sin embargo, donde siempre hay una importante correlación y en la misma dirección es en materia de consumo de drogas. A más consumo, más nivel de destrozos del tipo que sea. Datos, todos éstos, que coinciden, nuevamente, con una mayor disponibilidad económica semanal. Y recordamos que no se está hablando del alumnado con más edad de nuestro estudio.

Viajar sin billete o sin permiso de conducir y/o sin seguro

Este apartado se refiere por una parte al alumnado que viaja con los transportes públicos sin pagar el billete y, por otra parte, a los que conducen vehículos a motor sin el permiso de conducir o sin el seguro de accidentes. Las respuestas se comentarán de manera conjunta, aunque hay alguna diferencia en los perfiles de unos y otros jóvenes, pero estas diferencias no son esenciales, como se ve en el análisis factorial del capítulo siguiente, donde los dos tipos de infracción quedan agrupados en un mismo segmento.

Tabla 85. Alumnos que admiten viajar sin billete en los transportes públicos ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Frecuencias	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
Nunca	64,6	60,4
Sólo unas pocas veces (por ejemplo, algunas veces a lo largo de todo el año)	20,1	22,3
Bastantes veces (por ejemplo, algunas veces por trimestre)	5,3	6,3
Muchas veces (por ejemplo, algunas veces al mes)	3,2	3,6
Muchísimas veces (por ejemplo, algunas veces por semana, siempre que no vigilan, etc.)	5,5	5,7
ns/nc	1,2	2,1
Total %	100,0	100,0

El segmento del alumnado que viaja habitualmente sin pagar billete se mantiene, pues, en un nivel similar al que se registraba durante el curso 2000-2001: en cifras redondas, uno de cada veinte escolares sigue viajando sin billete algunas veces por semana o siempre que no hay vigilancia. Por el contrario, la utilización esporádica de los transportes públicos sin título de viaje se ha incrementado significativamente. Mientras que las infracciones registradas en la conducción de vehículos a motor se han reducido, afortunadamente de manera sensible y generalizada.

Tabla 86. Alumnos que admiten conducir sin permiso o sin seguro ECESC, comparación entre el curso 2005-2006 y el curso 2000-2001. Educación secundaria

Frecuencias	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
Nunca	63,4	74,9
Sólo unas pocas veces (por ejemplo, algunas veces a lo largo de todo el año)	21,8	13,8
Bastantes veces (por ejemplo, algunas veces por trimestre)	5,7	3,5
Muchas veces (por ejemplo, algunas veces al mes)	2,8	2,0
Muchísimas veces (por ejemplo, casi cada día durante el verano, casi cada fin de semana, etc.)	5,3	3,9
ns/nc	1,0	1,9
Total %	100,0	100,0

No obstante, todavía encontramos cerca de un 4% del alumnado que afirma seguir estas conductas *muchísimas veces*, y un 2% que reconoce hacerlo *muchas veces*. Con otras palabras, es evidente que la mejora de los comportamientos en este ámbito todavía tiene mucho camino que recorrer. Se trata de un asunto particularmente importante, ya que hay una relación considerable entre la conducción irregular de vehículos a motor y el consumo de cannabis o de alcohol. Es evidente que las relaciones no son causales pero la correlación es notoria, tanto en el conjunto del alumnado de secundaria como en los jóvenes escolarizados en el tramo postobligatorio.

Los consumidores habituales están nítidamente sobrerrepresentados entre los infractores, sobre todo entre los que circulan sin permiso o sin seguro *muchísimas veces*. Este grupo constituye en torno al 2% de los que no han consumido alcohol ni drogas durante el mes pasado. Por el contrario, entre los consumidores habituales (29-39 veces o más) los infractores sobrepasan largamente la cuarta parte.

El consumo de tabaco, alcohol y drogas

Puntos destacados

La percepción de peligro

El tabaco registra un incremento inequívoco y neto en la percepción del peligro asociado al consumo

El 66,1% de los jóvenes opinan ahora que es *bastante* o *muy peligroso* fumar un paquete de cigarrillos al día o más y eso supone, en cifras redondas, un aumento de 4 puntos respecto de los resultados obtenidos el curso 2000-2001 (61,2%). La percepción del peligro no ha experimentado modificaciones de esta magnitud en el resto de sustancias.

Fumar marihuana es considerado, comparativamente, el consumo menos peligroso

Un 12% del alumnado opina que fumar cannabis no tiene ningún peligro, mientras que la cifra correspondiente a un paquete de cigarrillos al día es del 5,6% y la cifra correspondiente a cinco copas de alcohol una o dos veces a la semana llega al 7,4%. En cifras redondas, el alumnado que considera *muy peligroso* el consumo semanal de cannabis es del 58% a los 12 años y sólo del 21% a los 18 años. A esta edad, un 34,5% cree que no supone *un poco de peligro* y un 13,8% *ningún peligro*.

La incitación al consumo

La incitación al consumo (la oferta) es considerable y la facilidad de acceso (la disponibilidad), también

Los únicos niveles de incitación al consumo que han disminuido nítidamente desde el curso 2000-2001 son los que concentran problemas de identificación de la sustancia, es decir, el LSD y el éxtasis. Por otra parte, se produce un aumento de la oferta de ketamina y de *setas mágicas*. Las otras sustancias se mantienen en niveles similares.

El consumo: la evolución en el tiempo

Con la excepción del cannabis, los consumos han disminuido

La ECESC estudia el consumo de ocho sustancias psicoactivas y, si se considera su prevalencia a lo largo de toda la vida (*has tomado alguna vez ... ¿a lo largo de toda la vida?*) cabe resaltar que, con la excepción del cannabis (del 33,3 al 33,9%) los consumos han disminuido, en algunos casos significativamente, como es el caso del LSD (1,9 puntos) y del éxtasis (2,4 puntos).

El cannabis es, con diferencia, la sustancia más prevalente en materia de drogas ilegales

Su nivel de consumo parece bastante estabilizado entre el alumnado de educación secundaria. En cifras redondas, uno de cada tres alumnos de secundaria ha probado cannabis alguna vez a lo largo de su vida, y casi un 13,7% lo ha hecho 20 veces o más. Y los consumidores diarios se acercan al 4% por término medio. A los 16 años más de la mitad ya lo han consumido alguna vez; en los 18 ya son más de dos terceras partes: el consumo de marihuana, cuando menos experimental, tiende a hacerse general y a correlacionar con el consumo de alcohol.

El consumo de éxtasis o similares experimenta una disminución contrastada

El porcentaje que reconoce haber consumido esta droga de síntesis alguna vez a lo largo de su vida constituye el 4,4% del total y eso supone, de entrada, una importante disminución con respecto a los consumos registrados durante el curso 2000-2001 (6,8%) y es congruente con la disminución de la incitación al consumo. No obstante, se mantiene un segmento minoritario pero notable de consumidores de éxtasis o similares.

Entre los consumidores de las sustancias de uso minoritario el policonsumo es la norma

Los que, más allá del alcohol y del cannabis, prueban alguna otra sustancia psicoactiva tienden a probar más de una, pero no se han podido identificar subgrupos claramente inclinados al consumo de sustancias visionarias o puramente estimulantes. Por el contrario, parecen bastante consolidados los consumos, y la combinación de consumos que inducen las nuevas formas de embriaguez asociadas a la fiesta y al ocio nocturno, donde se combinan las sustancias estimulantes (las anfetaminas, la cocaína...) con las que buscan estados de ánimo que faciliten la aproximación a los otros (el éxtasis, las sustancias *entactógenas*...).

El consumo: la comparación con el entorno

Los consumos que se registran en Cataluña son relativamente altos en el marco europeo

A pesar de las posibles mejoras alcanzadas, el alumnado de secundaria en Cataluña registra unos niveles de consumo de drogas que son similares a los estatales (con el rasgo característico de registrar más consumo de cannabis y menos de alcohol), pero relativamente elevados en el marco europeo. Entre los países analizados, Cataluña se sitúa 10 puntos por encima en consumo de cannabis respecto de los segundos (Cataluña 49%; Francia y el Reino Unido 39%) y como principal consumidor de cocaína (5,5%, frente al 4% de Italia y el Reino Unido), y entre los primeros de éxtasis.

La disponibilidad

La información sobre los circuitos de acceso a los puntos de venta es inferior a hace cuatro años

A la pregunta *¿Crees que te costaría conseguir alguna de estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?*, se produce un aumento generalizado y significativo de *los que no lo saben* en relación con el curso 2000-2001. Este hecho se puede interpretar como un distanciamiento del mercado negro, condicionado probablemente por una disminución del atractivo de estas sustancias, por un progreso de las políticas destinadas a contener la oferta o por una combinación de ambos factores.

A pesar de todo, la percepción de la facilidad de acceso se mantiene muy elevada en la cocaína y el cannabis

A los 17 años, la mitad del alumnado considera fácil o muy fácil conseguir cocaína *si quisieran, ahora mismo*. No es una cifra insignificante, y hace sospechar que los *primeros contactos* se encuentran en el entorno inmediato del joven, incluso en la escuela. Pero la cifra para los derivados del cannabis tiene todavía un carácter más generalizado: está disponible fácilmente para más de la mitad de la población escolar ya a los 14 años de edad, y esta cifra sobrepasa el 80% hacia los 18 años.

El consumo de tabaco, alcohol y drogas

La ECESC no tiene por objeto estudiar el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales entre el alumnado, porque esta problemática ya se analiza en la *Encuesta sobre drogas en la población escolar* del Departamento de Salud³³. En nuestro caso, las preguntas sobre el consumo de sustancias psicoactivas se orientan a estudiar las correlaciones entre los diversos comportamientos problemáticos del alumnado. El énfasis no está, pues, en los efectos del consumo sobre la salud, sino en los problemas de convivencia que puedan aparecer asociados al consumo de drogas. No obstante, la inquietud que genera la problemática de la droga ha aconsejado realizar una presentación breve y diferenciada de los resultados obtenidos por la ECESC en este ámbito.

La percepción del peligro

De entrada, al comparar los resultados de la ECESC del curso 2005-2006 con los resultados obtenidos durante el curso 2000-2001, debemos constatar que el consumo de tabaco constituye uno de los pocos ámbitos en los que se registra un incremento inequívoco y neto en la percepción del peligro asociada al consumo. El 66,1% de los jóvenes opinan ahora que es *bastante* o *muy peligroso* fumar un paquete de cigarrillos al día o más y eso supone, en cifras redondas, un aumento de 4 puntos respecto a los resultados obtenidos el curso 2000-2001 (61,2%). Y este incremento tiene quizás un interés especial porque la percepción del peligro no ha experimentado modificaciones de esta magnitud en el resto de sustancias.

En contra de los valores normativos vigentes, el alumnado considera que, de los consumos estudiados, lo menos peligroso es *fumar marihuana cada fin de semana o casi*. Veamos los resultados globales obtenidos para las cuatro sustancias consideradas donde, para simplificar la comparación con los resultados del curso 2000-2001, no se han agregado en una sola columna de la tabla *ninguno* y *un poco de peligro* y en otra columna *bastante* y *mucho peligro*.

Tabla 87. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias psicoactivas ECESC, comparación entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. Educación secundaria

Hasta qué punto ¿crees que peligroso?	Nivel de peligro				No lo sabe	
	Ninguno o un poco		Bastante o mucho			
	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-01	curso 2005-06
Porcentajes horizontales						
Tabaco Un paquete al día o más	34,8	27,0	61,2	66,1	2,8	5,2
Alcohol Cinco copas o más 1 o 2 veces cada fin de semana	35,0	33,6	61,3	59,7	2,5	4,6
Marihuana Fumar cada fin de semana o casi	34,3	32,4	58,4	58,8	6,0	6,6
Éxtasis o similar Tomar cada fin de semana o casi	6,6	4,9	81,1	81,7	11,2	11,2

Nc (válido): curso 2000-2001: entre 1,1 y 1,4% según sustancia; nc curso 2005-2006: de 1,7 a 2,2% según sustancia

Ciertamente, hay otros incrementos en la percepción del peligro. Así, la ingesta semanal de éxtasis o similares es considerada muy peligrosa por muchos más jóvenes que hace cuatro años, concretamente, ha aumentado más de 6 puntos (eran el 63,4% y son ahora el 69,8%), pero este aumento queda *debilitado* o *contrapuesto* por la disminución, también de unos 6 puntos, de los que lo consideran *bastante peligroso*, de manera que debemos concluir que el aumento global del riesgo disuasivo es modesto, y que más bien destaca una cierta polarización. Es decir, simultáneamente se produce un ligero incremento de los que opinan que estos consumos no comportan ningún peligro (eran el 1,8% y son el 2,5%), entre los cuales siempre es más sencillo reclutar consumidores.

En todo caso, se ha comprobado reiteradamente que la percepción del riesgo está tanto o más relacionada con la frecuencia de los consumos, o con las vías de ingesta, que con el tipo de sustancia y, en este sentido, la comparación de estos resultados se tiene que llevar a cabo con cautela, porque hace referencia a sustancias y frecuencias desiguales. Pero en todos los casos se trata de niveles de consumo considerados socialmente elevados, con independencia de los efectos finales que puedan tener sobre la salud. En este sentido, las respuestas miden, sobre todo, el grado de aceptación de estos valores sociales por parte del alumnado.

Y como decíamos, fumar marihuana cada fin de semana, o casi, es considerado comparativamente el consumo menos peligroso. Un 12% opina que no tiene ningún peligro, mientras que la cifra correspondiente a un paquete de cigarrillos al día es del 5,6% y la de cinco copas de alcohol una o dos veces por semana llega al 7,4%. La suma de *ningún peligro* y *un poco de peligro* sitúa el riesgo asociado al consumo semanal de marihuana a niveles similares a los que registra el consumo semanal de alcohol.

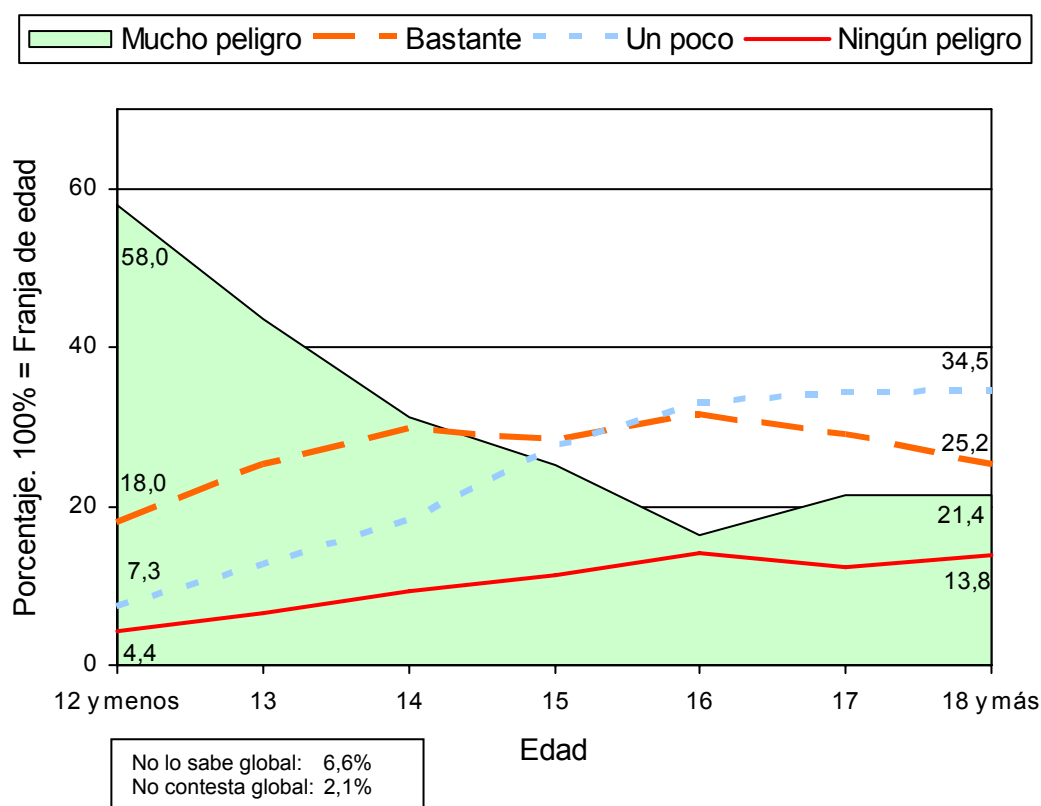
Habitualmente resulta difícil o imposible comparar el resultado de diferentes encuestas ya que incluso diferencias escasas en la formulación de las preguntas pueden afectar significativamente a los resultados. Por lo tanto, evitaremos realizar comparaciones cuantitativas directas con otros estudios, lo cual no excluye utilizarlas como referencia para la interpretación o la elaboración de hipótesis. Y con los datos disponibles no podemos descartar que formamos parte de las zonas en las que la percepción del peligro asociada al consumo de cannabis es comparativamente baja, como el Reino Unido u Holanda, donde el consumo habitual de cannabis (*regular use*) es considerado de alto riesgo (*great risk*) por el 46% o el 47% del jóvenes de 15 o 16 años, mientras que estas cifras pueden ser del 83% en Suecia o del 66% en los EE.UU.³⁴. En la *Encuesta sobre drogas en la población escolar* de nuestro Departamento de Salud (a partir de ahora EDPE), en el año 2004, el 70% del alumnado entre 14 y 18 años opinaba que consumir *habitualmente* podía causar *bastantes* o *muchos* problemas, con un rechazo global hacia el consumo del 60,1%³⁵. La ECESC no hace referencia a un consumo *habitual*, sino concretamente a *fumar marihuana cada fin de semana, o casi* y a las edades relevantes para la encuesta ESPAD (European School Survey on Alcohol and Other Drugs), es decir, a los 15 y 16 años, la suma de los que consideran que este nivel de consumo supone *bastante* o *mucho peligro* en Cataluña es del 50,5% y en las edades relevantes para la EDPE, es decir, de los 14 a los 18 años, esta misma percepción llega al 53,2%, medida por la ECESC. En cualquier caso, la subpoblación restante, es decir, la subpoblación que considera

que estos consumos, en el peor de los casos, sólo tienen *un poco de peligro*, constituyen minorías sustanciales, y probablemente crecientes.

En definitiva, diversos datos sugieren que ciertos segmentos de la población escolar están siguiendo un proceso de incorporación del consumo de cannabis dentro de su concepción de la *normalidad*. El carácter mayoritario de los que opinan que este consumo comporta *bastante* o *mucho peligro* o el rechazo que suscita aún no nos puede hacer olvidar la dimensión del segmento que no rechaza el consumo ni lo considera particularmente peligroso³⁶.

También es cierto que el cuestionario de la ECESC se refería literalmente a *fumar marihuana cada fin de semana o casi*, es decir, no se precisaba la cantidad consumida durante este periodo. Y eso puede haber influido en las respuestas, ya que, probablemente, muchos escolares han contestado suponiendo consumos limitados a *compartir* algún cigarrillo de marihuana o de hachís, con un grupo de amigos o amigas, durante los días festivos; es decir, consumos que comportan reiteración y transgresión, pero que rara vez inducen reacciones adversas de carácter agudo. Consumos que se consideran convencionalmente *habituales* pero que en determinados ambientes juveniles se pueden considerar *moderados*. En todo caso, el dato es significativo: las opiniones que relativizan el riesgo de consumir cannabis tienen influencia entre el alumnado, y cabe añadir que este *relativismo* se incrementa con la edad.

Gráfico 75. Evolución de la percepción del peligro asociado al consumo de cannabis ECESC, 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria



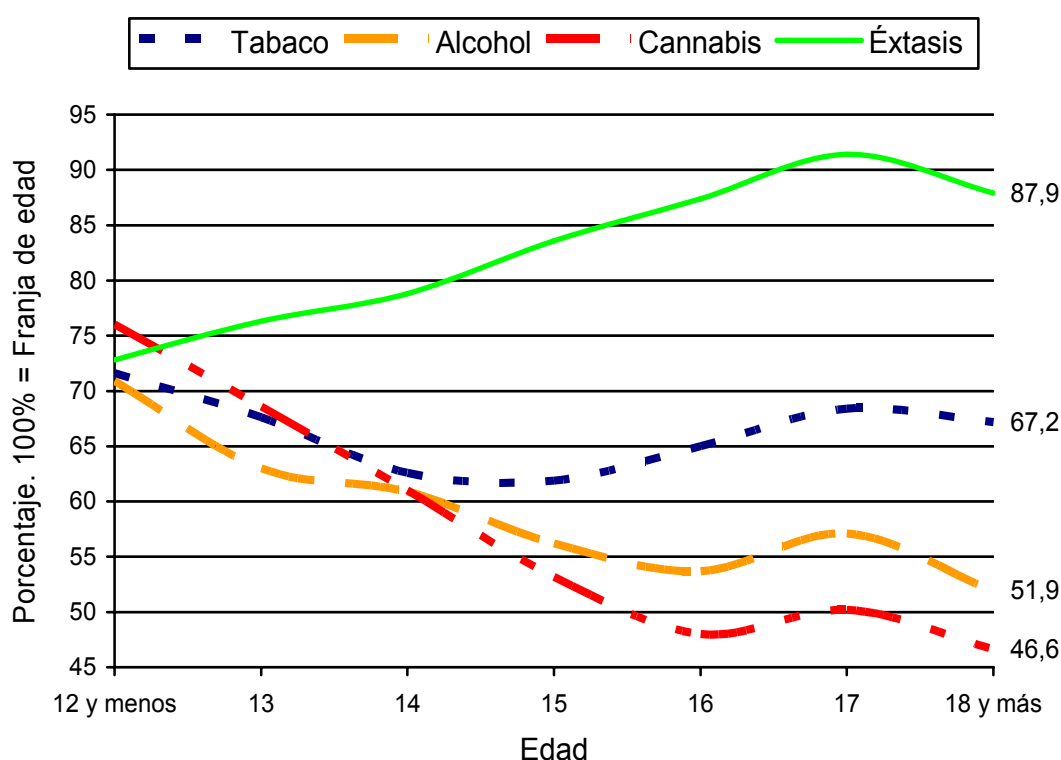
En cifras redondas, el alumnado que considera *muy peligroso* el consumo semanal de cannabis (sin contabilizar los que lo consideran *bastante peligroso*) es del 58% a los 12 años y del 21% a los 18 años de edad. De manera que, hacia el final de nuestro intervalo, a los 18 años de edad, cerca de la

mitad del alumnado opina que consumir marihuana cada fin de semana o casi sólo no supone un poco de peligro (34,5%) o ningún peligro (13,8%). En este caso, el proceso de socialización no comporta una aceptación de los valores oficiales en la materia, más bien al contrario.

En términos generales, las percepciones sobre el peligro de consumir sustancias psicoactivas evolucionan con la edad. Así, el nivel de riesgo no percibido hacia el primer curso de la ESO (12 años aproximadamente) es similar para las cuatro sustancias estudiadas: en cifras redondas, entre el 71 y el 76% del alumnado considera que cualquiera de estos consumos es *bastante o muy peligroso*. A partir de este punto, la evolución es diferente para cada sustancia. Así, se observa una clara disminución en la percepción del riesgo con respecto al alcohol y al cannabis, que siguen una evolución bastante similar, mientras que la percepción de los riesgos asociados al consumo de tabaco aumenta ya durante el segundo ciclo de la ESO, hacia los 14 años. Finalmente, el consumo de éxtasis y de otras sustancias de síntesis aumenta de forma acumulativa con la edad, hasta los 17 años, produciéndose después cierta disminución relativa en las percepciones de riesgo de todas las sustancias estudiadas.

Gráfico 76. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias

Porcentaje sobre la franja de edad de los que consideran que el consumo es *bastante o muy peligroso* ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación secundaria, de 12 a 18 años, aproximadamente



Las grandes líneas de estos cambios se pueden observar gráficamente, a simple vista. En resumidas cuentas, predomina el alumnado que considera todos estos consumos *bastante o muy peligrosos*, pero la percepción del peligro se debilita con la edad con respecto al alcohol y al cannabis y se incrementa con respecto al tabaco y, sobre todo, al éxtasis o similares. Adicionalmente, hacia los 18 años, con el inicio de la mayoría de edad, todas las percepciones de peligro parecen experimentar una nueva oscilación a la baja.

La incitación al consumo

Como hemos observado, la percepción del riesgo asociada al consumo de estas sustancias es sobradamente mayoritaria, pero eso es compatible con la existencia de minorías sustanciales que tienen una opinión diferente. Concretamente, en torno a 38.000 chicos y chicas de educación secundaria creen que fumar marihuana *cada fin de semana o casi* no comporta *ningún peligro* (un 9,9%) y, además, unos 85.000 más piensan que puede comportar *un poco de peligro*, (un 22,5% adicional). Con respecto a las *pastillas*, más de 9.000 alumnos opinan que tomar éxtasis *cada fin de semana o casi* tampoco comporta *ningún peligro* (es decir, un 2,5% del total) y unos 9.000 jóvenes más piensan que puede suponer *un poco de peligro*.

Estos dos segmentos están parcialmente solapados, es decir, una parte de los que no encuentran arriesgado (o poco arriesgado) uno de los consumos tampoco encuentra arriesgado (o poco arriesgado) el otro, pero es obvio que miles de jóvenes consideran que estos consumos no son peligrosos o sólo lo son un poco, sobre todo con respecto a los derivados del cannabis, y es demasiado evidente que estos jóvenes constituyen un centro de atracción para el mercado negro.

Y la ECESC estudia la proximidad del mercado negro al alumnado a través de dos preguntas complementarias: en la primera se intenta cuantificar la incitación al consumo (la oferta): *¿Alguien te ha preguntado si querías alguna de estas drogas?* y en la segunda pregunta se intenta medir la facilidad de acceso a las fuentes de suministro: *¿Crees que te costaría conseguir alguna de estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?* Podemos avanzar que la incitación al consumo es, como mínimo, considerable, y la disponibilidad también:

Tabla 88. Incitación al consumo de sustancias psicoactivas ECESC, evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006. Educación secundaria

Sustancia. Referencia temporal: toda la vida	Curso 2000-2001	Curso 2005-2006
¿Marihuana o hachís (porros, chocolate, costo)?	54,9	53,1
¿LSD (ácido, tripino)?	16,7	9,1
¿Anfetaminas (<i>speed</i>)?	10,4	9,8
¿Cocaína (coca, perico)?	17,5	17,1
¿Relevin (cimas)?	0,9	2,3
¿Setas alucinógenas o mágicas (psilocibes, etc.)?	5,3	13,8
¿Heroína (caballo, jaco)?	5,3	4,9
¿Éxtasis (pastillas, Adam, XTC)?	18,6	6,5
¿Ketamina (kitkat)?	1,9	3,4
¿Colas o pegas (inhalantes)?	5,5	4,8

Hay que recordar que existe una confusión considerable en las denominaciones que reciben los diversos productos en el mercado negro, sobre todo con respecto a los *tripis* y a los *ácidos*, que a menudo no contienen la dietilamida del ácido lisérgico, aunque los jóvenes escolarizados

afirman, precisamente, haber consumido LSD. Y, salvando las distancias, probablemente existe una confusión menor, pero también considerable, con respecto a las pastillas de éxtasis que no contienen siempre MDMA (3,4-metilendioximetanfetamina) aunque pueden contener feniletilaminas de la misma familia (MDA, MDEA...), o derivados anfetamínicos, y otras sustancias. Por lo demás, la relación de sustancias sobre las que se ha preguntado al alumnado en la ECESC cuenta con un producto inexistente: el *relewin*, que se incluye a propuesta de *European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction* (EMCDDA) y que tiene como objetivo identificar respuestas poco cuidadosas y orientar, en su caso, las tareas de depuración.

Y tenemos que empezar constatando que los únicos niveles de incitación al consumo que han disminuido nítidamente desde el curso 2000-2001 son precisamente los que concentran los problemas de identificación que acabamos de mencionar, es decir, el LSD y el éxtasis. No tenemos ninguna interpretación plenamente satisfactoria sobre estos hechos. Sin embargo, con respecto al LSD, es posible que una buena parte de la disminución sea debida al aumento de la información de los usuarios, que disponen de más datos para distinguir entre el LSD y otras sustancias que circulan en el mercado negro con nombres y presentaciones queridamente engañosas³⁷. A pesar de la espectacular disminución de la incitación a consumir LSD (del 16,7 a 9,1%), continuamos sospechando que una parte de lo que se ofrece hoy como LSD tampoco contiene la dietilamida del ácido lisérgico como principio activo

Otra fuente de disminución de la oferta podría estar relacionada con un debilitamiento de la curiosidad inicial por el éxtasis, que todavía se mantenía vivo hacia el curso 2000-2001 y que se habría podido moderar posteriormente.

No obstante, hemos podido observar que la percepción del riesgo asociado al consumo de éxtasis es una de las que se incrementan con la edad del alumnado, como mínimo hasta los 17 años, y este hecho, sin duda, también tiene una influencia, quizás crucial, en la disminución *generalizada* de la incitación al consumo. Pero lo que parece haber disminuido es el ofrecimiento *generalizado* de las pastillas, no su disponibilidad para los consumidores o en los lugares habituales de consumo.

El otro hecho destacable al estudiar la incitación al consumo es el aumento de la oferta de ketamina y de las *setas mágicas*. La ketamina es un anestésico de uso veterinario, que era fácil de desviar del mercado legal hasta hace bien poco, y se constata un crecimiento de la incitación a su consumo a pesar de la especial peligrosidad que comporta y su elevado potencial alucinógeno que, en principio, no parece fácil de incorporar a la subcultura de *la fiesta*, aunque hay noticias de su presentación combinada con cocaína que deberán seguirse con detenimiento. En todo caso, el aumento de la incitación al consumo de ketamina requiere atención, pero tampoco parece *epidémica* (del 1,9 al 3,4%) y, en hipótesis, el fenómeno podría quedar circunscrito a círculos minoritarios, próximos a la subcultura de la droga, donde quizás se aprecia la pureza de un producto desviado del mercado farmacéutico y la misma *novedad* de la oferta. Por lo demás, no hay signos que un producto de estas características (que puede comportar, por ejemplo, pérdida de la conciencia) pueda desencadenar consumos masivos en las circunstancias actuales. Pero, lógicamente, hay que mantener una actitud vigilante porque el aumento detectado es significativo.

En este mismo sentido, resulta todavía más espectacular el crecimiento de la incitación a consumir setas alucinógenas, que pasaría del 5,3% al 13,8% entre el curso 2000-2001 y el curso 2005-2006. No resulta atrevido suponer que la gran mayoría o todas estas setas son psilocibes. No porque el cuestionario de la ECESC los mencione como ejemplo, sino porque parecen los únicos candidatos a ser producidos y distribuidos sobradamente en el mercado negro. Se trata de un material que no requiere una infraestructura de producción compleja: setas secadas, cortadas y presentadas en bolsas de plástico al vacío, naturalmente sin ningún control sobre la dosis.

Unos datos aislados no autorizan a sacar conclusiones, pero sí señalan la necesidad de mantenerse alerta, sobre todo teniendo en cuenta que la edición 2003 del European School Survey on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) ha detectado consumos de *setas mágicas* a los 15 y 16 años, con prevalencias del 5% en Holanda y Francia y del 4% en Alemania y el Reino Unido³⁸. En Cataluña, la incitación al consumo registra un aumento notable, de 8,6 puntos porcentuales, es decir, el aumento singular más importante de la incitación al consumo entre el curso 2000-2001 y el 2005-2006. Adicionalmente, el origen de la oferta es atípico; resulta difícil imaginar a la delincuencia organizada interesada en una sustancia que puede ser cultivada fácilmente por el propio consumidor. Finalmente, el tipo de sustancia es también singular. A diferencia de la ketamina, no parece comportar pérdida de conciencia, es decir, mientras duran sus efectos se mantiene la conciencia de la propia individualidad y la conciencia de encontrarse bajo los efectos de las setas, pero igual que la ketamina se trata de una sustancia que estimula la introversión y, por lo tanto, parece difícil compatibilizar con las actividades y las relaciones más extendidas actualmente entre los jóvenes en el ámbito del ocio. De hecho, estas setas han tenido usos chamanistas desde tiempos inmemoriales y algunos autores proponen tenerlo en cuenta en el momento de clasificarlas, poniendo el énfasis en su vinculación con las formas arcaicas de éxtasis: proponen denominarlos *enteógenos*³⁹.

La ingesta de setas psicoactivas constituye, pues, uno de los vehículos de alteración de la conciencia más antiguo que se conoce, redescubierto en los años sesenta, pero hasta hace bien poco las personas interesadas en este tipo de consumo constituían minorías más escasas de lo que se podían estudiar con instrumentos de encuesta. Se trataba generalmente de personas mayores de edad y más próximas a las inquietudes existenciales o, incluso, místicas que al tráfico y al consumo de drogas, como se entiende convencionalmente por las administraciones o la opinión pública. La novedad consiste, pues, en la existencia de más de 50.000 jóvenes de educación secundaria a los que se ha pedido si querían setas alucinógenas, y entre los que hay unos 20.000 que afirman que se les ha pedido bastante, muchas o muchísimas veces.

No sabemos cómo reaccionaron los jóvenes ante estos ofrecimientos, pero habrá que realizar un seguimiento de un fenómeno que, hasta hace bien poco, resultaba negligible por los servicios de Interior, porque se trataba de actividades de personas mayores de edad que consumían sustancias psicoactivas de origen vegetal, cultivadas por ellos mismos en sus domicilios, sin indicios de infracción ni conflictividad. Ahora estaríamos hablando, cuando menos en hipótesis, de disponibilidad de psilocibina, que es una sustancia controlada, que se ofrece a menores de edad a través del mercado negro en cantidades de notoria importancia.

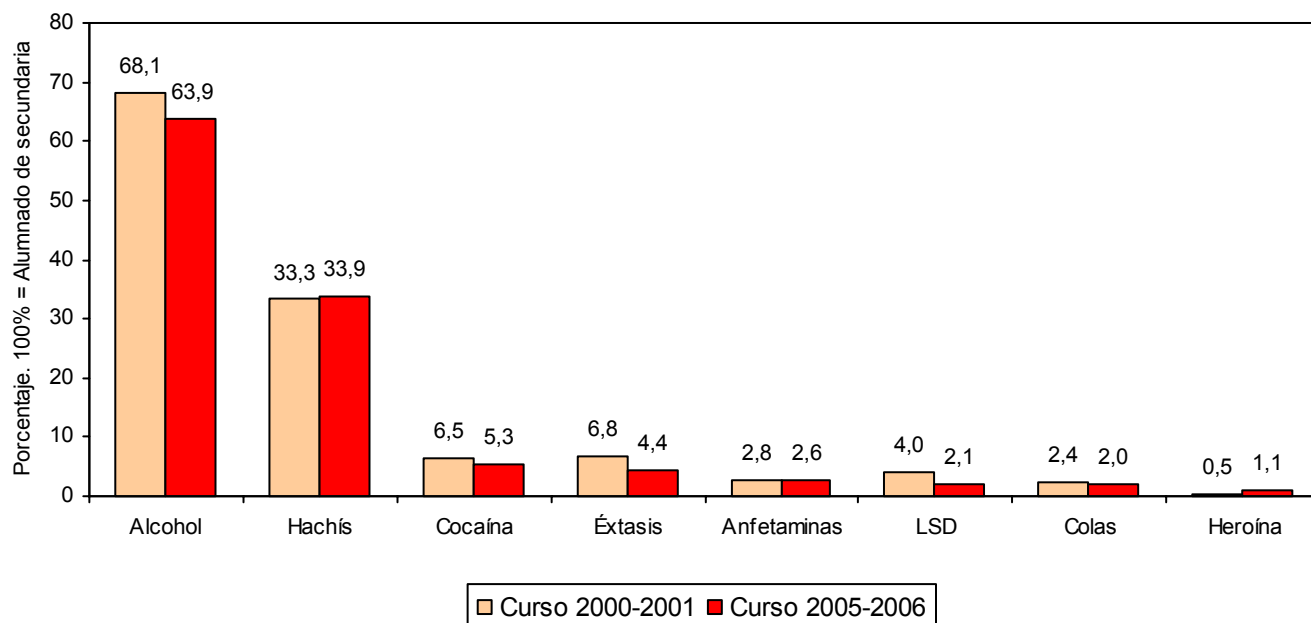
Por lo demás, si el consumo de las setas psilocibes se consolida no se tratará sólo de una nueva sustancia, que no será recibida con más o menos aceptación por los consumidores, sino quizás de la emergencia de una nueva subcultura de la alteración de la conciencia, probablemente menos inclinada a los comportamientos convencionalmente infractores o conflictivos, pero mucho más *alternativa* desde el punto de vista de los valores culturales dominantes.

El consumo: la evolución en el tiempo

La ECESC estudia el consumo de ocho sustancias psicoactivas, y si nos centramos en su prevalencia a lo largo de toda la vida (*¿has tomado alguna vez ... a lo largo de toda la vida?*) tenemos que empezar resaltando que, con la excepción del cannabis, los consumos han disminuido, a veces significativamente, como en el caso del LSD y del éxtasis.

Gráfico 77. Consumos reconocidos a lo largo de toda la vida de ocho sustancias psicoactivas

Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, edades aproximadas, 12 - 18 años
ECESC, evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006, 1r trimestre



El cannabis es, con diferencia, la sustancia más prevalente en materia de drogas ilegales, pero su nivel de consumo parece bastante estabilizado entre el alumnado de educación secundaria. No obstante, respecto del curso 2000-2001, se registra un aumento de 0,6 puntos, y llama la atención observar que este incremento se concentra en los subgrupos que declaran consumos más frecuentes. Parecería insinuarse una ligera disminución de los consumos experimentales y un ligero aumento de los continuados, pero las diferencias son de décimas y no permiten pronunciarse tajantemente al respecto. El conjunto de los consumos registrados por la ECESC el curso 2005-2006 han sido los siguientes, destacando con una trama los segmentos con un nivel de consumo que se puede considerar *habitual*.

Tabla 89. Consumo de cannabis

Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, edades aproximadas, 12 - 18 años
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Porcentajes horizontales

Periodo	Nunca	1-2 veces	3-5 veces	6-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40 veces o más	ns/nc
Último mes	76,2	6,9	3,3	2,9	3,0	1,6	2,5	3,7
Último año	66,6	8,3	4,3	3,9	3,8	3,0	6,9	3,1
Toda la vida	63,4	8,2	4,2	3,7	4,3	3,4	10,3	2,7

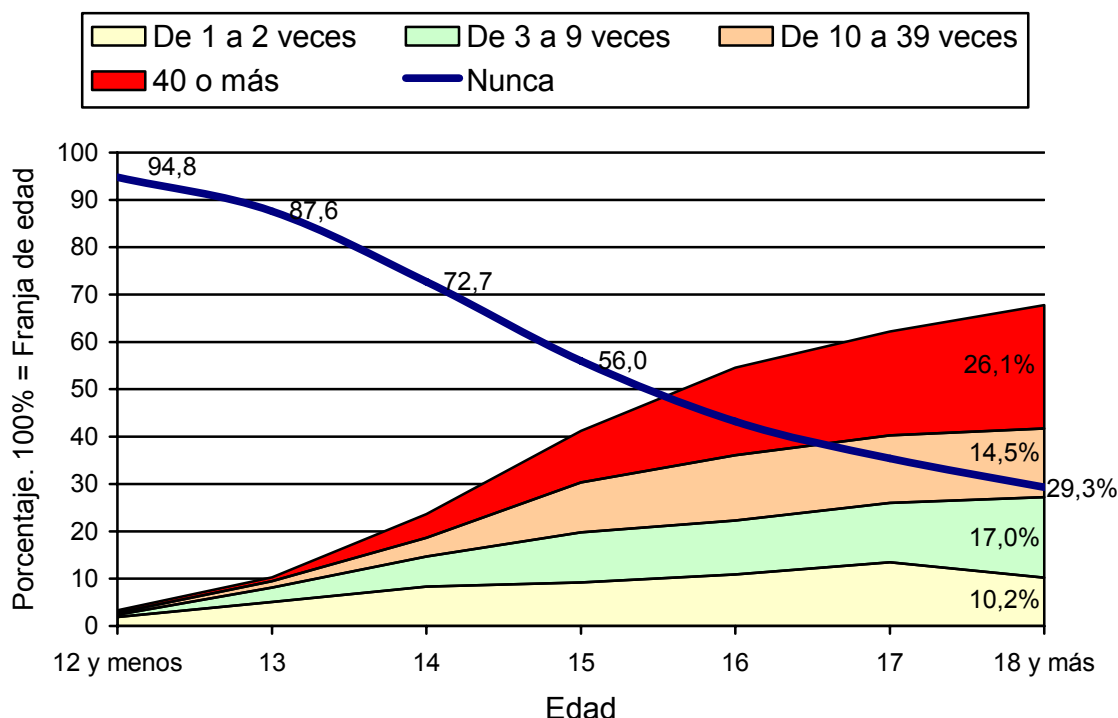
En cifras redondas, uno de cada tres alumnos de secundaria ha probado cannabis alguna vez a lo largo de su vida, y casi un 13,7% lo ha hecho 20 veces o más. El núcleo de los que consumen una vez a la semana o más se sitúa en torno al 10%. En todo caso, el 10,3% del alumnado afirma haber consumido marihuana o hachís más de 40 veces a lo largo de su vida y un 10,0% ha consumido esta sustancia más de seis veces el último mes. Y los consumidores diarios se acercan al 4% por término medio (más de 20 veces el último mes: 4,1%).

La edad media del primer consumo era de 14,3 años durante el curso 2000-2001 y es de 14,1 el curso 2005-2006, y esta diferencia apunta a una nueva disminución en la edad media del primer consumo. La tendencia a iniciarse cada vez más joven en el consumo de ciertas sustancias psicoactivas (alcohol, cannabis...) ha sido detectada reiteradamente y no es imposible que continúe en el futuro⁴⁰. En todo caso, comporta ahora mismo un reto de primer orden para todos los implicados y, muy especialmente, para las familias y las administraciones.

Lógicamente, la proporción del alumnado que ha consumido *alguna vez* marihuana o hachís se incrementa con los años. A los 16 años más de la mitad ya han consumido alguna vez, a los 18 años son ya más de dos terceras partes del alumnado los que, como mínimo, han probado la sustancia. En definitiva, a lo largo de la enseñanza secundaria postobligatoria, el consumo, cuando menos experimental, de marihuana o hachís tiende a generalizarse.

Gráfico 78. Evolución del consumo de cannabis con la edad

Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, edades aproximadas, 12 - 18 años
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre



Como se puede observar, hacia los 18 años más del 25% del alumnado de educación secundaria informa haber consumido hachís o cannabis 40 veces o más a lo largo de su vida y, de éstos, un 6,8% ha consumido 40 veces o más, *pero sólo a lo largo del mes anterior a la*

realización de la encuesta. Con independencia de la valoración que se haga de estos consumos desde el punto de vista sanitario o de seguridad interior, hay que reconocer la contundencia de los datos y de las tendencias en las que se inscriben. El consumo experimental u ocasional de cannabis constituye una experiencia generalizada entre la juventud, y los consumos diarios se acercan al 10% del alumnado hacia los 18 años de edad. Más concretamente, el 9,8% del alumnado de 18 años o más reconoce que ha consumido cannabis 20 veces o más durante el mes anterior a la realización de la encuesta, y no hay motivos para pensar que sobreestimen su consumo, más bien al contrario: hay motivos para sospechar que subsiste cierta ocultación.

También requiere un breve comentario el consumo de éxtasis o similares entre el alumnado de la educación secundaria. El porcentaje que reconoce haber consumido esta droga de síntesis alguna vez a lo largo de su vida constituye, exactamente, el 4,4% del total y eso supone, de entrada, una importante disminución con respecto a los consumos registrados durante el curso 2000-2001, que llegaron al 6,8% del alumnado.

Tabla 90. Consumo de éxtasis

Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, edades aproximadas, de 12 - 18 años
ECESC, curso 2005-06, 1r trimestre. Comparación de los consumos frecuentes con el curso 2000-01

Periodo	Porcentajes horizontales								
	Curso 2005-06								Curso 2000-01
	Nunca	1-2 veces	3-5 veces	6-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40 veces o más	ns/nc	40 veces o más
Último mes	94,0	1,2	0,4	0,1	0,1	0,1	0,2	3,9	0,1
Último año	92,7	1,8	0,8	0,3	0,3	0,2	0,3	3,7	0,1
Toda la vida	92,8	2,1	0,6	0,6	0,4	0,3	0,4	2,8	0,8

Por lo demás, esta disminución es congruente con la disminución de la incitación al consumo que ya hemos comentado en el punto anterior y coincide con los resultados de otras encuestas, sobre todo con la encuesta *ESTUDES 2004* y con la *Encuesta sobre drogas en la población escolar de Cataluña 2004* que se realizan de manera coordinada, impulsadas de forma estatal por el *Plan Nacional sobre la Droga* y, en Cataluña, por los Departamentos de Salud y Educación de la Generalitat. De acuerdo con estas fuentes, totalmente independientes de la ECESC, la prevalencia a lo largo de la vida era del 4,7% el año 2004.

Se trata de cifras obviamente inferiores a la de los consumidores de marihuana o hachís, pero hay que destacar, sobre todo, su disminución con respecto a registros anteriores, realizados con instrumentos de encuesta y confirmados por dos fuentes independientes. La prudencia siempre aconseja esperar que estudios sucesivos confirmen una nueva tendencia, pero los datos disponibles ya autorizan a hablar de una disminución contrastada del consumo entre los menores de edad y permiten afirmar, en hipótesis, la posibilidad de que se haya alcanzado un punto de inflexión. Es decir, la posibilidad de que haya empezado a remitir un *episodio epidémico* que había mostrado tendencias expansivas prácticamente desde los años ochenta.

Evidentemente, los datos no autorizan a bajar la guardia. De entrada, la prevalencia no es insignificante, sobre todo teniendo en cuenta que estos consumos tienden a aumentar pasada la adolescencia. La edad media del primer consumo es de 15,4 años en la educación secundaria, lo cual ya señala que las prevalencias más elevadas se encontrarán a partir de los 16 años (era de 15,3 durante el curso 2000-2001, prácticamente la misma). Y al final del intervalo de edad que estudia la ECESC, es decir, a los 18 años, uno de cada seis jóvenes ya ha probado el éxtasis (el 15,8%).

Adicionalmente, no es seguro que los consumos habituales hayan bajado en la misma proporción que los experimentales o esporádicos. Los datos disponibles sugieren que subsiste una minoría entre la cual la percepción asociada al riesgo no ha disminuido y que en este entorno los consumos podrían ser similares a los existentes hace cuatro años. Las diferencias son demasiadas escasas para pronunciarse de forma concluyente, pero es obvio que hay que perseverar.

En resumidas cuentas, desde el curso 2000-2001 el consumo de cannabis crece mientras que el consumo de éxtasis disminuye. Uno tiende a generalizarse mientras que el otro tiende a caracterizar una opción notable pero minoritaria. La percepción del peligro ha disminuido en el caso de la marihuana y ha aumentado en el caso del éxtasis. Lo cierto es que constituyen dos fenómenos bien diferentes: uno forma parte, cuando menos parcialmente, de las corrientes principales, de los hábitos ya establecidos, y el otro, a pesar de su importancia, no deja de estar *acotado*, limitado a ciertas circunstancias. Tanto es así, que el consumo de cannabis entre el alumnado está más correlacionado con el alcohol, y el consumo de éxtasis aparece asociado más intensamente al resto de sustancias psicoactivas ilegales.

Eso se puede expresar a través de un análisis factorial del consumo de las ocho sustancias psicoactivas estudiadas, mostrando la existencia de dos factores, que explican un considerable 70,606% de la variancia en las respuestas. Estos dos factores se podrían denominar *de uso extendido* y *de uso limitado*, con plena conciencia del carácter opinable, a veces arriesgado, de cualquier etiquetado. En todo caso, en un análisis factorial del consumo de sustancias psicoactivas, los derivados del cannabis ya no aparecen en el grupo de las sustancias ilegales, lo que refleja la extensión de su consumo, cuando menos experimental.

Tabla 91. Análisis factorial del consumo de ocho sustancias psicoactivas ECESC, curso 2005-06, 1r trimestre. Educación secundaria

Variable: Consumos a lo largo de toda la vida	de uso limitado	de uso extendido
Bebidas alcohólicas	0,037	0,876
Marihuana o hachís	0,138	0,886
Éxtasis u otras drogas de síntesis	0,723	0,335
Anfetaminas	0,800	0,198
LSD o similares	0,881	0,060
Heroína	0,832	-0,052
Cocaína	0,754	0,349
Inhalantes: colas y pegas	0,762	-0,045

Análisis de componentes principales, rotadas con el método Varimax con Kaiser

Y quizás no hay que añadir que entre los consumidores de las sustancias de uso limitado el policonsumo es la norma: prácticamente no existen consumidores de alguna sustancia minoritaria que no hayan consumido ninguna de las otras (éxtasis 1 caso, cocaína 2 casos e inhalantes 6 casos). Sin embargo, lógicamente, los consumos minoritarios se pueden combinar de diferentes maneras, algunas relativamente estables, que llegan a constituir tipos de policonsumo caracterizados por la existencia de algunas sustancias de consumo preferente, con la complejidad añadida que las sustancias preferentes no son siempre las más consumidas: así, se puede manifestar preferencia por la cocaína y registrar consumos más elevados de alcohol.

Pero entre el alumnado de educación secundaria (y quizás en el conjunto de la juventud) este proceso tiene características especiales. Por ejemplo, no se encuentran subgrupos claramente inclinados al consumo de sustancias visionarias o puramente estimulantes. Entre el alumnado sólo parecen estables y prevalentes los consumos que inducen las nuevas formas de embriaguez asociadas a la fiesta y al ocio nocturno, donde se combinan las sustancias estimulantes (las anfetaminas, la cocaína...) con las que buscan estados de ánimo que faciliten la aproximación a los otros (el éxtasis, las sustancias *entactógenas*...).

En definitiva, se registran policonsumos que gravitan en torno a la cocaína, las anfetaminas, las drogas de síntesis y el LSD (con los problemas de identificación que ya hemos señalado). Aunque sólo un 1,4% afirma haber consumido estas cuatro sustancias, y las submuestras restantes presentan demasiadas variantes y son excesivamente escasas para presentarlas detalladamente. Más allá de este núcleo, que busca combinar la estimulación y el contacto, los datos disponibles se pueden presentar esquemáticamente en una tabla donde se ha optado por agrupar todos los policonsumos de sustancias minoritarias en un único segmento porque, cuando menos en hipótesis, tienen un eje vertebrador, en el que sólo el 0,3% las ha probado todas (n = 21), pero casi nadie en este grupo ha dejado de probar las sustancias típicas de la nueva embriaguez. Es decir, casi todos han probado alguna sustancia de la familia del éxtasis, las anfetaminas o la cocaína y entendemos que este conjunto vertebra el segmento. Otras configuraciones se pueden insinuar, pero ésta es la predominante.

Tabla 92. Segmentación por tipo de consumo de sustancias psicoactivas ECESC, curso 2005-2006.

Segmento de consumidores	Alumnado de educación secundaria	
	Porcentaje vertical	n
No consumen ninguna de las sustancias estudiadas	30,2%	1.912
Sólo consumen bebidas alcohólicas	30,0%	1.896
Consumen alcohol y cannabis*	26,1%	1649*
(Poli)consumos que incluyen sustancias minoritarias**	9,7%	611
Nc en alguna variable	4,1%	260
TOTAL	100,0%	6329

* Se han añadido a este segmento 42 casos que afirman consumir sólo cannabis, pero no alcohol.

** Se ha añadido 1 caso de consumo exclusivo de éxtasis, 2 de cocaína y 6 de inhalantes.

El consumo: la comparación con el entorno

Ya se ha visto cómo disminuía ligeramente el consumo de todas las sustancias estudiadas, excepto del cannabis, y éste no es el único síntoma de mejora con respecto al consumo de drogas entre el alumnado de educación secundaria, pero se trata invariablemente de mejoras frágiles o parciales. Así, hemos podido observar algún descenso en la incitación al consumo pero también incrementos y algún aumento en la percepción del peligro, pero no generalizado. Más adelante comentaremos los progresos alcanzados en dificultar el acceso a las sustancias ilegales, que son perceptibles con respecto a las anfetaminas, el éxtasis y el LSD, pero no con respecto al cannabis y a la cocaína, que resultan más fáciles de obtener ahora que hace cuatro años. En definitiva, cualquier triunfalismo está fuera de lugar, y no únicamente porque las mejoras son sólo parciales o precarias sino, sobre todo, porque los consumos que se registran en Cataluña son relativamente altos en comparación con los países de nuestro entorno. A pesar de las mejoras alcanzadas, el alumnado de secundaria en Cataluña registra unos niveles de consumo de drogas que son similares a los estatales, pero relativamente elevados en el marco europeo.

La comparación de los consumos existentes en Cataluña con los consumos de otros países ha sido a menudo tratada con contención, evitando casi formularla, quizás porque los datos no eran bastantes fiables y los resultados no eran nada halagadores. De hecho existe una importante limitación metodológica: las comparaciones internacionales en el ámbito de las encuestas sobre consumo de drogas presentan problemas de fiabilidad, sobre todo cuando no se dirigen exactamente a la misma muestra y no se realizan con el mismo cuestionario, administrado de manera idéntica y tratado posteriormente con los mismos criterios de depuración y de explotación estadística. Rara vez se cumplen todos estos requerimientos y, incluso cuando se cumplen, subsisten diferencias culturales (de confianza en el secreto estadístico, de estigmatización de los comportamientos, de hábitos de respuesta o corespuesta...) que explican la pérdida de fiabilidad y la opción de no situar los consumos catalanes en un contexto internacional.

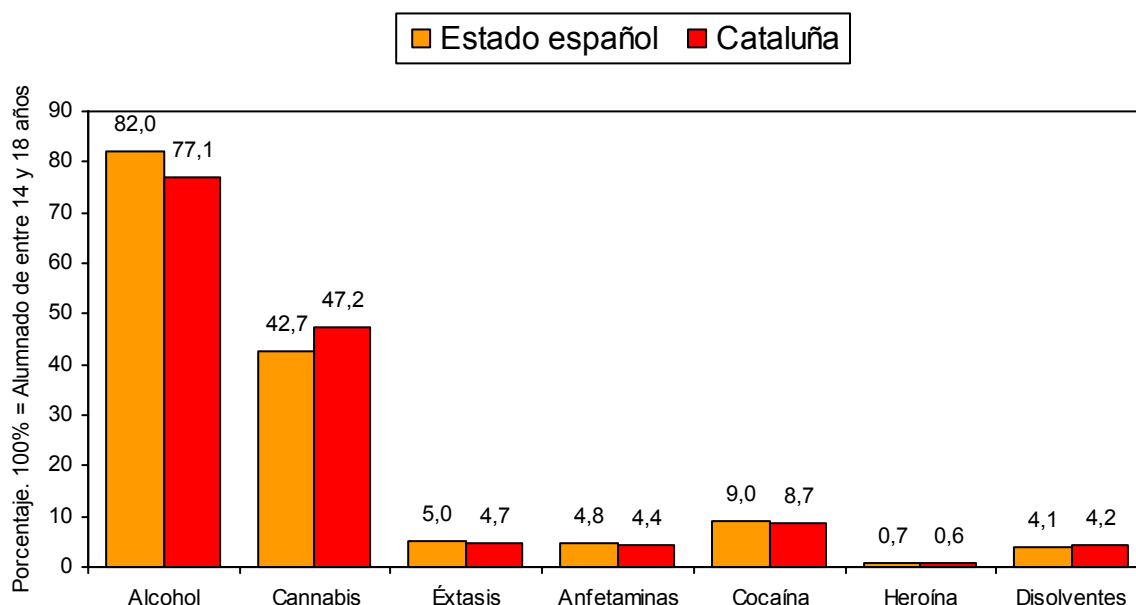
Quizás lo más prudente sería mantenerse en esta línea, en todo caso sería lo más cómodo. Pero en este informe nos ha parecido conveniente, al menos, citar algunos trabajos próximos al nuestro que no son estrictamente comparables, pero sí constituyen una referencia para valorar de manera aproximativa los consumos que detectamos a través de la ECESC. Y, en primer lugar, debemos citar la *Encuesta estatal sobre uso de drogas en la enseñanzas secundarias* impulsada por el Plan Nacional sobre la Droga (ESTUDES 2004), que es la operación hermana de la *Encuesta sobre drogas en la población escolar de Cataluña 2004* de los departamentos de Salud y Educación de la Generalitat de Catalunya. Como decíamos anteriormente, se trata de una operación bianual coordinada y es posible que la presentación de este informe coincida con la nueva edición de esta operación que tiene lugar precisamente este año.

Pero, de momento, tenemos que referirnos todavía a la edición del año 2004 y constatar que, en aquel momento, el alumnado entre 14 y 18 años tenía, en Cataluña, unas prevalencias de consumo a lo largo de toda la vida unos cinco puntos inferiores a las españolas en alcohol y

más de cuatro puntos superiores en cannabis, manteniéndose los consumos estatales en el resto de sustancias a niveles similares a los catalanes, quizás alguna décima por debajo.

Y los datos de la ECESC resultan a grandes rasgos congruentes con las obtenidas por estas operaciones estadísticas. La edición de este año de la *Encuesta sobre drogas en la población escolar de Cataluña* constituirá un momento privilegiado para ver si se confirman las tendencias a la baja que nosotros detectamos entre los 14 y los 18 años en sustancias como las anfetaminas y la cocaína, pero sin entrar en el ámbito de los pronósticos, nos limitamos a constatar que, medida con metodologías estrictamente comparables, la situación en Cataluña era bastante similar a la del Estado el año 2004, y no hay motivos para suponer que eso se haya modificado durante el tiempo transcurrido desde esa medición:

Gráfico 79. Consumo de drogas en Cataluña y en el Estado español
Alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, de 14 a 18 años
Encuesta estatal sobre uso de drogas en las enseñanzas secundarias, 2004
Encuesta sobre drogas en la población escolar de Cataluña 2004



Se puede afirmar, pues, que la situación en Cataluña es similar a la estatal, con el rasgo característico de registrar más consumo de cannabis y menos de alcohol. Incluso se podría hacer una lectura esperanzada de estos datos recordando épocas en las que los consumos en Cataluña parecían más prevalentes que los estatales. Pero desaconsejamos esta vía de aproximación por dos motivos. En primer lugar, porque una parte de la aproximación se ha realizado al alza, a partir de un crecimiento, a velocidades diferentes, de la mayoría de los consumos. Con excepción de las últimas grabaciones, y del caso singular de la heroína, lo más característico hasta el año 2000 ha sido el crecimiento de los consumos de sustancias ilegales de referencia, y resultaba previsible que estos crecimientos fueran relativamente más rápidos en comunidades autónomas donde el fenómeno había empezado más tarde. Adicionalmente, parece preferible mantener una actitud vigilante hacia todos estos consumos, tanto los estatales como los catalanes, tanto los registrados el año 2004 por la *Encuesta sobre drogas en la*

población escolar de Cataluña 2004, como las disminuciones registradas por la ECESC el año 2006 continúan situados a un nivel relativamente alto en relación con los países de referencia de la Europa occidental. No insistiremos en la necesidad de mantener las cautelas metodológicas, añadiremos simplemente que la pregunta de la ECESC era copia literal de la pregunta del cuestionario ESPAD, y que los criterios de cálculo han sido similares. Y, en resumidas cuentas, tenemos que constatar que las diferencias con los países de referencia son lo bastante importantes como para ser atribuidas únicamente a las diferencias metodológicas. Veámoslo:

Tabla 93. Consumo de drogas en Cataluña y en siete países de nuestro entorno

Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de 15 y 16 años de edad

European School Survey on Alcohol and Other Drugs, 2003

ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre

Sustancia	Cataluña	Alemania	Portugal	Francia	Reino Unido	Italia	Holanda	Suecia
	Año 2005	Año 2003						
Cannabis	49,1	27	15	38	38	27	28	7
Éxtasis	4,6	3	4	3	5	3	5	2
Anfetaminas	2,4	5	3	2	3	3	1	1
LSD	2,0	3	2	1	2	3	2	1
Heroína	1,3	1	2	2	1	4	1	1
Cocaína	5,5	2	3	3	4	4	3	1
Disolventes	2,6	11	8	11	12	6	6	8

Ns/nc considerado como valor perdido ¹ Encuesta realizada en seis länderss

En definitiva, la hipótesis más verosímil es que Cataluña (y el Estado español) se encuentra entre los países de Europa donde el consumo de cannabis y de cocaína es más elevado, y hay motivos para pensar que también registramos consumos particularmente altos de éxtasis. Teniendo en cuenta que la encuesta ESPAD no admite decimales, y redondea sus resultados a unidades, las cifras en Cataluña con respecto al consumo de éxtasis se situarían en el 5%, es decir, al mismo nivel de los más altos, como Holanda o el Reino Unido, y por el consumo de cocaína los criterios de cálculo de la ESPAD nos llevarían al indicador 6%, profundizando la diferencia con los segundos.

Finalmente, las diferencias en la prevalencia del consumo de cannabis a lo largo de toda la vida son tan profundas que no es posible reducirlas a ningún problema metodológico. Nos

encontraríamos a más de diez puntos de distancia de los segundos (cifras redondas en Cataluña: 49%; en Francia y el Reino Unido: 38%), y a más de veinte puntos de distancia del país europeo más permisivo en materia de consumo de cannabis (Cataluña: 49%; Holanda: 28%).

El problema persiste en los países más prohibicionistas (como Suecia) y en los más liberales (como Holanda), lo cual por sí solo nos tendría que inmunizar contra cualquier simplismo y, al mismo tiempo, tendría que estimular una reflexión rigurosa sobre las circunstancias culturales, normativas y políticas (quizás incluso geopolíticas) que nos sitúan entre las zonas más prevalentes de Europa en materia de consumo de drogas.

La disponibilidad

Para medir las facilidades de acceso del alumnado a las sustancias ilegales, la ECESC formulaba una sola pregunta: *¿Crees que te costaría conseguir alguna de estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?* Las respuestas previstas eran *casi imposible, difícil, fácil, muy fácil y no lo sé*, pero a efectos de facilitar la presentación de los resultados y la comparación con el curso 2000-2001 se han agregado los que respondían *casi imposible y difícil* en una sola columna mientras que, por otra parte, se han agregado los que respondían *fácil y muy fácil*¹. En síntesis, éstas son las respuestas obtenidas:

Tabla 94. Percepción de la facilidad de acceso a seis drogas ilegales
Evolución del curso 2000-2001 al curso 2005-2006. Educación secundaria

... ¿te costaría conseguir estas sustancias, si quisieras, ahora mismo?	Facilidad de acceso				No lo sabe	
	Casi imposible o difícil		Fácil o muy fácil			
	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-2001	curso 2005-2006	curso 2000-01	curso 2005-06
Porcentajes horizontales						
Hachís/marihuana	20,1	18,0	59,5	58,4	18,6	19,7
Cocaína	40,9	34,8	31,5	31,8	25,6	29,2
Heroína	50,9	44,8	17,0	15,7	30,0	35,3
Anfetaminas	43,7	40,9	23,6	19,7	30,6	35,4
Éxtasis, drogas de síntesis	40,2	40,0	29,1	20,7	28,6	35,0
LSD o similares	42,3	42,7	25,5	15,8	30,1	37,4
Colas o pegas	33,9	31,6	32,5	30,4	31,7	33,9

Nc (válido): curso 2000-2001: entre 1,8 y 2,2% según sustancia; nc curso 2005-2006: de 3,8 a 4,2% según sustancia

La sustancia más difícil de conseguir es la heroína que, adicionalmente, resulta más difícil de encontrar que hace cuatro años. Y, no obstante, uno de cada seis jóvenes escolarizados en la educación secundaria consideran que es fácil o muy fácil conseguirla. No son cifras escasas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una media referida a una población que tiene aproximadamente entre 12 y 18 años. En todo caso, se observa una disminución entre los que lo consideran fácil o muy fácil con respecto al curso 2000-2001 y un aumento de los que *no lo saben*, lo cual supone que se incrementa la dificultad de acceso y, adicionalmente, la sustancia pierde notoriedad.

De hecho, este aumento de los que *no lo saben* tiene carácter general y constituye uno de los signos esperanzadores de la ECESC correspondiente al curso 2005-2006. La información entre el alumnado sobre los circuitos de acceso a los puntos de venta es, en general, inferior que hace cuatro años, lo cual se puede interpretar como un distanciamiento del mercado negro, condicionado probablemente por una disminución del atractivo de estas sustancias, por los progresos de las políticas destinadas a contener la oferta, o por una combinación de ambos factores. Y nos inclinaremos por esta última hipótesis reiterando, sin embargo, que cualquier

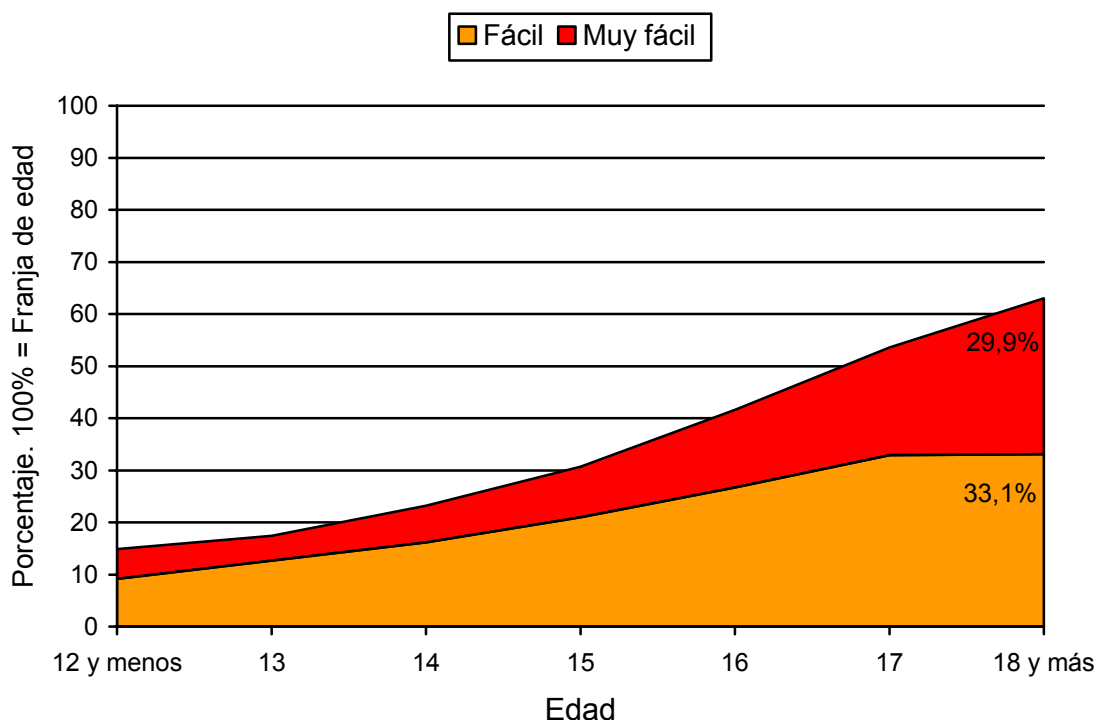
triunfalismo está fuera de lugar: a pesar de todo, más del 30% considera que es fácil o muy fácil conseguir cocaína y más de la mitad que es fácil o muy fácil conseguir cannabis.

Con otras palabras, el aumento en las dificultades de acceso y la pérdida de notoriedad son perceptibles en un conjunto de sustancias, sobre todo en las anfetaminas, el éxtasis y el LSD, que ya hemos visto cómo tendían a ser menos prevalentes, mientras que el fenómeno aparece casi invertido en el caso de la cocaína y del cannabis. Estas dos sustancias registran una disminución de los que consideran *casi imposible* o *difícil* obtenerlas, y esta disminución no está suficientemente contrapuesta por el aumento de los que *no lo saben*, de manera que la percepción global de las facilidades de acceso es similar a la de hace cuatro años. Pero si desagregamos el concepto *fácil* y *muy fácil* en sus componentes, observamos que de hecho la facilidad de acceso ha aumentado, en todo caso, los que consideraban *muy fácil* conseguir cocaína el curso 2000-2001 eran el 9,8%, y el curso 2005-2006 llegaban al 11,6%; y los que consideraban *muy fácil* conseguir cannabis eran el 34,8% y ahora son el 36,2%.

Por lo demás, es evidente que nos estamos refiriendo a una población en la que los cambios de edad son decisivos y las cifras medias pueden resultar engañosas. En este sentido, se consigue una visión más esmerada de los retos pendientes presentando los resultados por edades y diferenciando por estratos los que consideran *fácil* conseguir sustancias de los que lo consideran *muy fácil*. Y repetiremos este ejercicio con las dos sustancias en las cuales los consumos en Cataluña se encuentran entre los más altos de Europa, es decir, la cocaína y el cannabis. Empezamos por la cocaína:

Gráfico 80. Percepción de la facilidad de acceso a la cocaína por edades

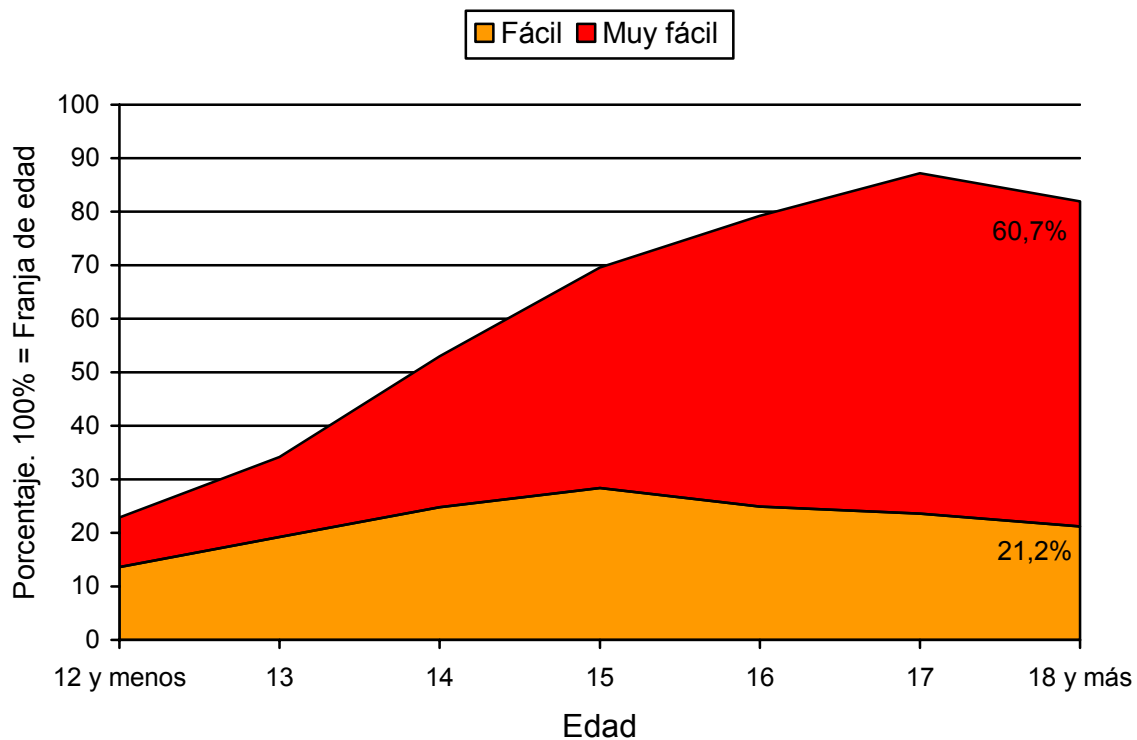
Porcentaje sobre la franja de edad de los que consideran *fácil* y *muy fácil* conseguir COCAÍNA
ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación secundaria, de 12 a 18 años, aproximadamente



Como se puede observar, hacia los 17 años la mitad del alumnado considera fácil o muy fácil conseguir cocaína *si quisieran, ahora mismo*. No es una cifra insignificante, y hace sospechar que los *primeros contactos* se encuentran en el entorno inmediato del joven, incluso en la escuela. Pero esta cifra, a pesar de su contundencia, no tiene el carácter generalizado que ya hemos detectado anteriormente en relación con los derivados del cannabis:

Gráfico 81. Percepción de la facilidad de acceso a los derivados del cannabis por edades

Porcentaje sobre la franja de edad de los que consideran *fácil* y *muy fácil* conseguir CANNABIS
ECESC, curso 2005-2006. 1r trimestre. Educación secundaria, de 12 a 18 años, aproximadamente



No tenemos ninguna explicación para el bajón entre los 17 y los 18 años, y no descartamos que se trate de un error estadístico. En todo caso, las grandes líneas de la percepción del alumnado son evidentes. Los derivados del cannabis están fácilmente disponibles para más de la mitad de la población escolar ya a los 14 años de edad y esta cifra sobrepasa el 80% hacia los 18 años. En estas circunstancias, quien no consume derivados del cannabis es porque voluntariamente decide no hacerlo y, obviamente, éste no es el espíritu ni la letra de la normativa vigente en la materia que prevé medidas punitivas para disuadir la oferta.

Éste no es el lugar para debatir las diversas políticas públicas que se pueden aplicar a la materia, de las más permisivas a las más punitivas, pero quizás sí que hay que constatar que el problema es de una magnitud que obliga a establecer prioridades. Difícilmente se podrá hacer todo al mismo tiempo, y se tendrán que seleccionar objetivos alcanzables, preferiblemente fundamentados en un amplio consenso social y político, es decir, basados en valores compartidos y, cada vez más, midiendo los resultados de las políticas públicas de manera objetivable y no emocional.

Una de estas prioridades parece incuestionable: nos referimos a la represión del tráfico de drogas y a la lucha contra la delincuencia organizada. Y se diría que una de las prioridades complementarias en lo que respecta al tráfico al detalle y a la prevención de los comportamientos de riesgo tendría que estar centrada en la protección de los menores, aunque no se preste a resoluciones espectaculares ni a operaciones mediáticas. Es un terreno de actuaciones generalmente anónimas, donde la empatía, la perseverancia, el rigor y la recuperación de la autoridad técnica y moral lo son todo. Pero este trabajo sobre la demanda adolescente es tanto o más importante que la lucha contra el tráfico internacional de drogas. Como ha demostrado inequívocamente la teoría y la historia económica, donde hay demanda hay oferta, y la reducción de la demanda y de los riesgos asociados al consumo tiene que formar parte del esquema general de prioridades.

Y no hay que añadir que la mayoría de los menores están escolarizados. A veces se afirma que la escuela está sometida a un exceso de requerimientos que podrían desdibujar las funciones que le son propias y sobrecargarla de responsabilidades que, como mínimo, se tienen que compartir con otros operadores. En términos generales, la problemática del consumo de drogas entre el alumnado de secundaria constituye uno de estos campos de transversalidad donde la escuela tiene que estar presente, pero nunca sola ni con la responsabilidad principal. Y, no obstante, parece posible y deseable mejorar la intervención de todos, empezando por los servicios de Interior, que demasiado a menudo han considerado los despliegues de proximidad en el ámbito escolar como una función que podía realizarse con la formación básica y ciertas habilidades relacionales.

Pero se está comprobando que el consumo de sustancias psicoactivas entre el alumnado puede presentar complejidades para las que no siempre se cuenta con procedimientos de intervención de una eficacia contrastada; a veces faltan, incluso, conocimientos generales sobre las sustancias disponibles, sobre sus efectos y la estructura de su mercado, que puede ser extraordinariamente fluida y encabalgarse con rituales de paso y de transgresión, donde el consumidor invita a sus amigos o amigas, o son sus amigos y amigas los que piden ser *iniciados*, y así se comparte o se facilita un contacto; incluso se suministra en muy pequeña escala. La naturaleza de estas relaciones tiene especificidades que no se reducen a la lógica del *mercado*. No obstante, este informe no puede abordar un análisis cualitativo o cultural de fenómeno, y debemos limitarnos a constatar que, sea como sea, se ha generado una permeabilidad entre segmentos significativos de los jóvenes escolarizados y el mercado negro: más del 10% del alumnado de educación secundaria ha ayudado a conseguir droga a compañeros de escuela y, de este 10%, en torno a un 2% lo ha hecho 4 o más veces. Más concretamente, la ECESC preguntaba al alumnado de educación secundaria si *durante el curso pasado o las vacaciones, ayudaste a conseguir drogas a compañeros de la escuela*. Y las respuestas se presentan esquemáticamente de la manera siguiente:

Tabla 95. Participación del propio alumnado en el suministro de drogas

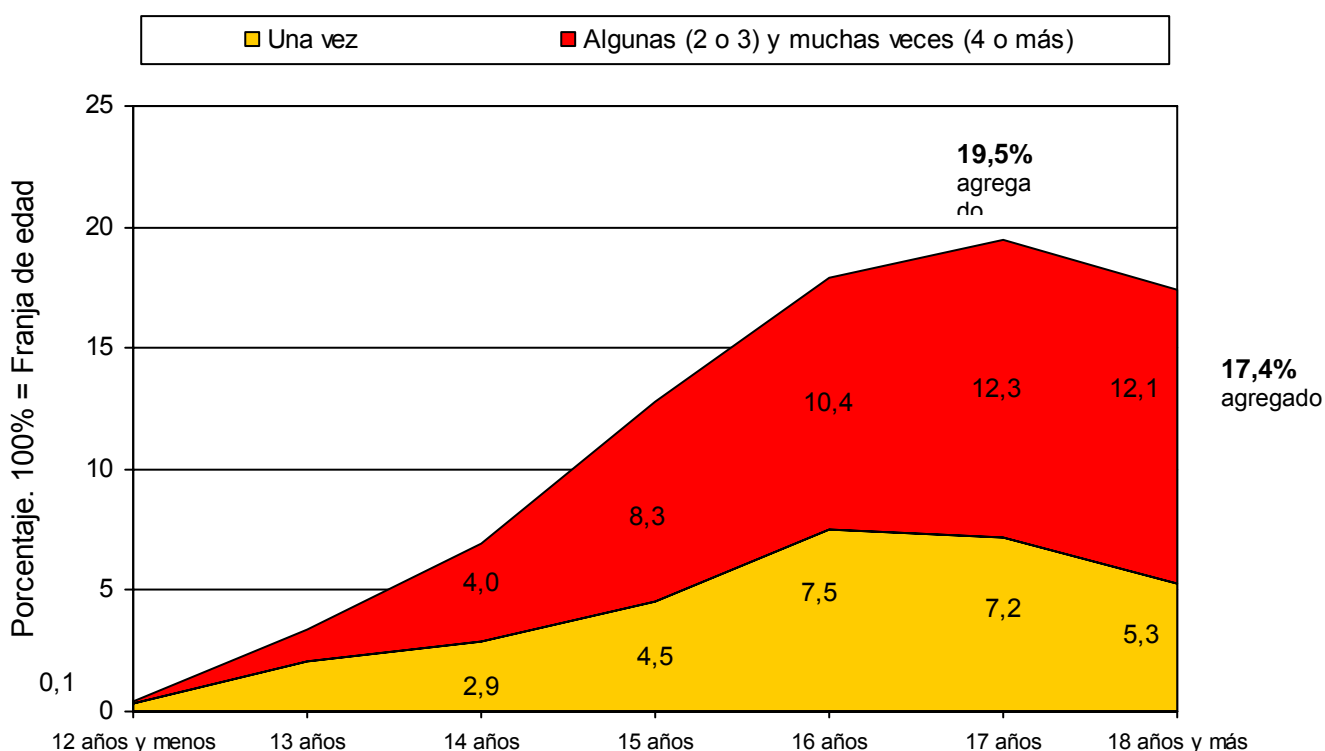
¿Durante el curso pasado o las vacaciones, ayudaste a conseguir drogas a compañeros de la escuela?
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	87,1%
Una vez	4,1%
Dos o tres veces	4,3%
Cuatro veces o más	1,9%
Ns/nc	2,6%
TOTAL	100%

Y en este caso, como en todos los otros, referirse a una población que va de los 12 a los 18 años aproximadamente nos obliga a introducir alguna precisión por edades que permiten constatar de inmediato que, entre los 17 y los 18 años, el porcentaje del alumnado que *ayudó* a sus compañeros y compañeras, durante el curso pasado o las vacaciones, a conseguir drogas se podría situar en torno al 20% a los 17 años, y por encima del 17% a los 18.

Gráfico 82. Participación del propio el alumnado en el suministro de drogas por edad

¿Durante el curso pasado o las vacaciones, ayudaste a conseguir drogas a compañeros de la escuela?
ECESC, curso 2005-2006, 1r trimestre. Educación secundaria, por grupos de edad



Es obvio que no estamos hablando de suministradores convencionales sino de una red de complicidades y de intermediación de grandes proporciones que refleja, en buena parte, la preferencia de los jóvenes, ya señalada anteriormente, a informarse sobre las sustancias psicoactivas a través de los compañeros y de las compañeras que ya las han probado⁴².

Se trata, en definitiva, de un reto de primer orden que nadie ha resuelto de manera plenamente satisfactoria, pero que en Cataluña (y en el conjunto del Estado) se plantea con especial intensidad. Sin pretender tener una respuesta al problema, sí que nos atrevemos a concluir recordando que la información fiable sobre los efectos de las sustancias nocivas es la mejor herramienta para evitar el consumo y que los niveles de capilaridad existentes entre el mercado negro y segmentos importantes del alumnado tendrían que ser objeto de tratamientos sistemáticos diseñados a la altura de los problemas que han de abordarse.

Notas

³³ El Órgano Técnico de Drogodependencias (hoy Dirección General de Drogodependencias y Sida), el Departamento de Sanidad y Seguridad Social (hoy Departamento de Salud), en colaboración con la administración educativa y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas han realizado encuestas bianuales sobre el comportamiento y las actitudes de los estudiantes catalanes de 14 a 18 años en relación con el consumo de drogas. Las dos últimas ediciones corresponden a los años 2002 y 2004 y en el momento de presentar este informe probablemente ya esté disponible la Encuesta sobre drogas en la población escolar correspondiente al año 2006. Estas operaciones estadísticas se realizan actualmente en el marco de un acuerdo metodológico establecido en el Proyecto Español de Encuestas Escolares sobre Drogas (PEEED) que, en todo caso, no es de aplicación a la ECESC, que se inició a partir de una moción parlamentaria que establece explícitamente el mandato de comparar sus resultados con los de una edición anterior de la ECESC realizada el curso 2000-2001. En todo caso, mejorar la comparabilidad de las diferentes operaciones estadísticas es un requerimiento técnico y normativo que esperamos que reciba un nuevo impulso los próximos años también en el ámbito europeo.

³⁴ El Estado español no participó en la edición 2003 de la ESPAD de donde hemos extraído estos datos. Hibell, B., Andersson, B. y colaboradores (2004). *The ESPAD Repuerto 2003. Alcohol and other drugs use among students in 35 European countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN), Pompidou Group at the Council of Europe

³⁵ Lamentablemente, los informes consultados a la hora de redactar estas páginas no contaban con tablas comparativas entre las diversas comunidades autónomas del Estado español, pero hay que suponer que los niveles en Cataluña son comparables a comunidades como la de Valencia o el País Vasco. Departamento de Salud, (2004). *Encuesta sobre drogas en la población escolar del año 2004*. Generalitat de Catalunya, pág. 9. Informe no publicado.

³⁶ Si la ECESC pasa a convertirse en una operación estadística periódica, sería conveniente que las preguntas referidas al consumo de drogas se adaptaran a las metodologías de referencia, como el PEEED, y tuvieran en cuenta, en la medida de lo posible, la comparabilidad en el ámbito europeo. En este sentido, el European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), creado por la Comisión Europea para estudiar la problemática del consumo de drogas entre el alumnado, no parece orientarse hacia el diseño de un cuestionario y de una metodología de referencia, sino más bien para continuar la tarea de la European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), una iniciativa del Consejo de Europa, iniciada a mediados de los años ochenta y actualizada últimamente bajo la coordinación de Björn Hibell y Barbro Andersson, con un especial apoyo del gobierno sueco.

³⁷ El crecimiento de la importancia de Internet como fuente de información en materia de drogas está documentado en diversos estudios, como el Eurobarómetro, véase Comisión Europea (2004). *Flash Eurobarometer 158. Young people and drugs*. Directorate General "Justice and Home Affairs", EOS Gallup Europe. Los datos que confirman la importancia de las fuentes de información *regladas* (las charlas, el médico...) no siempre tienen lo bastante en cuenta los circuitos específicos de información de los consumidores donde, más allá de los iguales, el papel de Internet es crítico. Adicionalmente, hay que tomar nota que, de acuerdo con la EDPE 2004, las vías más idóneas para recibir una información mejor y más objetiva son las personas que han tenido contacto con las drogas (42,1%), aunque las charlas y cursos se sitúen a poca distancia (41,2%), y quizás la combinación de estos tres factores (Internet, contacto directo con las drogas -lúdico o científico- y charlas) explica el protagonismo creciente de alguna ONG en este ámbito, como Energy Control (<http://www.energycontrol.org/>)

³⁸ Hibell, B., Andersson, B. y colaboradores (2004). *The ESPAD Repuerto 2003. Alcohol and other drugs use among students in 35 European countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN), Pompidou Group at the Council of Europe

³⁹ Sobre las raíces chamánicas del consumo de setas psicoactivas se puede consultar Wasson, R. Gordon, y colaboradores (1974) *Maria Sabina and Her Mazatec Mushroom Velada*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Este

autor es considerado el inspirador de los estudios etnomicológicos y el primero que formuló la tesis que vincula las formas arcaicas de religión con la ingesta de sustancias psicoactivas. Un trabajo panorámico en este ámbito se puede encontrar en Ott, Jonathan (1993) *Pharmactheon:entheogenic drugs, their plant sources and history*. Kennewick, WA: Natural Products Co. Existe traducción de las dos obras al castellano, la primera editada por el Fondo de Cultura Económica y la segunda en Los libros de la liebre de marzo (1996).

⁴⁰ Evidentemente, cualquier comparación tiene que tener en cuenta la franja de edad sobre la que se calcula la media, ya que en términos generales la edad media de inicio del consumo de cannabis se reduce a medida que se hace referencia a segmentos más jóvenes de la población. En todo caso, con respecto a la franja de 15 a 18 años, una de las primeras sobre las que tenemos datos estatales basados en *la Encuesta Domiciliaria sobre Consumo de Drogas* (Ministerio de Sanidad y Consumo, 1997), podemos constatar que en aquellos momentos, se obtuvo una media de 15,6 años, mientras que por las mismas edades la ECESC ya sitúa la edad de inicio en Cataluña a los 14,4 años de edad. Las cifras presentan problemas de comparabilidad, pero consideramos que insinúan una tendencia nítida y activa, es decir, que podría mantenerse en el futuro. Véase en <http://www.pnsd.msc.es> algunos de los primeros estudios estatales sobre consumo de sustancias psicoactivas.

⁴¹ La tabla desagregada se puede consultar en el anexo estadístico, dónde también aparecen desagregados los que no contestan para cada una de las sustancias.

⁴² Véase: Comisión Europea (2004). *Flash Eurobarometer 158. Young people and drugs*. Directorate General "Justice and Home Affairs", EOS Gallup Europe.

Tipología

Opiniones, comportamientos problemáticos y tipología del alumnado

Las técnicas multivariantes

Una tipología pretende dividir una población en diferentes grupos formados por individuos que presentan similitudes entre ellos y diferencias con el resto. Los grupos tendrían que ser, pues, internamente coherentes y externamente distintos y, en este caso, el criterio estadístico para constituirlos es la variancia, es decir, se trata de identificar grupos de individuos que muestren, en una serie de aspectos, una escasa variancia entre ellos y una elevada variancia con los miembros de los grupos restantes.

Evidentemente, es posible construir diferentes tipologías en función de los asuntos que se estén estudiando. Más concretamente, la tipología dependerá de la selección y el tratamiento de las variables que se consideran pertinentes para llevar a cabo la segmentación, y también del número de grupos que se quieran constituir. La solución que proponemos aquí no es la única posible: simplemente, es la que se fundamenta en las 32 variables que hemos considerado relevantes.

Sobre esta base, hemos optado por simplificar los datos a través de tres análisis factoriales sobre conjuntos homogéneos de variables, que explicaran en cada caso, como mínimo, el 50% de la variancia. Y el análisis de conglomerados se ha realizado sobre las puntuaciones factoriales, estableciendo una solución para cuatro grupos que respondían a la existencia de hipótesis previas sobre la existencia de una gama de comportamientos que se extendían desde los más agresivos (tipo 1) a los más integrados (tipo 4) a lo largo de una escala donde a modo de tentativa proponíamos identificar dos grupos adicionales con comportamientos disruptivos que tenderían a orientarse hacia los aprovechamientos ilícitos (tipo 2) o más incívicos (tipo 3).

Hemos fundamentado las tareas de segmentación tipológica en tres conjuntos de factores que consideramos relevantes e interrelacionados:

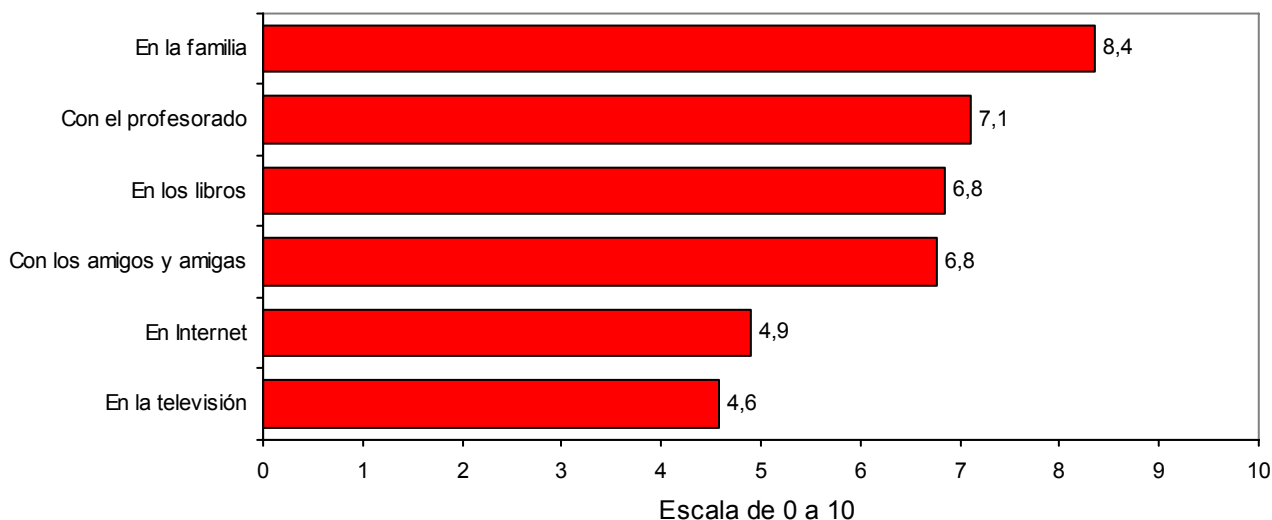
4. **La fuente de los valores**, es decir, la valoración de donde se aprenden las cosas importantes para vivir
5. **La puntuación de los valores**, es decir, la valoración de aspectos de la vida del alumnado
6. **la autoinculpación**, es decir, la existencia de infracciones reconocidas por el mismo alumnado

Este enfoque está basado, pues, en una hipótesis que supone la existencia de una relación significativa entre el sistema de valores de una persona y su comportamiento. Pero aquí no podemos abordar las problemáticas causales vinculadas a esta suposición, ya que los comportamientos pueden ser producto de los valores, pero los valores también son producto de una práctica social y de un conjunto de otros factores que contribuyen a explicar tanto los comportamientos como los valores. De manera que aquí nos limitaremos a destacar las asociaciones entre las variables seleccionadas y a buscar la posible existencia de unos ejes que agrupan al alumnado a lo largo de una escala que va de los comportamientos más violentos a los más integrados, pasando por dos configuraciones intermedias donde los factores de disrupción pueden aparecer de manera más orientada a la obtención de beneficios ilícitos o al incivismo.

El primer conjunto de variables se deriva de una pregunta genérica sobre el lugar donde se aprenden las cosas más importantes para vivir (*Valora dónde se aprenden las cosas más*

importantes para vivir). Las respuestas se expresaban de 0 (*no se aprende nada importante*) a 10 (*se aprende lo más importante*), y el alumnado puntuaba ámbitos de socialización clave (la familia, la escuela, las amistades, etc.). Y podemos describir primero las estadísticas obtenidas, para analizar después la estructura factorial subyacente. Empezemos por presentar las puntuaciones medias obtenidas en un gráfico de barras:

Gráfico 83. ¿Dónde se aprenden las cosas más importantes para vivir?
ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria. Escala de 0 a 10, puntuaciones medias.



El análisis factorial de estas seis variables permite identificar, tal como ya hemos avanzado, tres factores que explican un considerable 73,419% de la variancia. El primer factor vertebraba la importancia que se da a las relaciones personales más próximas (la familia, los amigos), el segundo fundamenta la importancia de los conocimientos reglados (los profesores, los libros) y el tercero, la importancia de las nuevas tecnologías (la televisión, Internet). Veamos los resultados obtenidos:

Tabla 96. Análisis factorial de dónde se aprenden las cosas más importantes para vivir

Variables	Socialización por personas próximas	Socialización por los conocimientos reglados	Socialización por los medios técnicos
En la familia	0,835		0,308
Con los amigos y las amigas	0,658	0,463	
Con los profesores y las profesoras		0,822	
En los libros		0,799	
En la televisión			0,861
En Internet			0,840

Análisis de componentes principales, rotación Varimax con Kaiser. Se han eliminado los valores inferiores a 0,300

Esta estructura factorial señala, pues, que los aprendizajes más importantes se remiten a tres grandes ejes: *las personas próximas*, *los conocimientos reglados* y *los medios técnicos*.

Complementariamente, se quería conocer hasta qué punto el alumnado considera importantes diferentes aspectos de su vida, y aquí se optó por concentrar el estudio en una selección de variables similar a la que fue objeto de análisis durante el curso 2000-2001, que puntúan

siempre las respuestas en la escala de 0 a 10. Nuevamente, presentaremos primero estas variables con las valoraciones medias obtenidas para mostrar después su análisis factorial:

Gráfico 84. ¿Hasta qué punto son importantes las cosas siguientes?
ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria. Escala de 0 a 10, puntuaciones medias



Hacer deporte, tener éxito con el otro sexo e ir al cine o a conciertos son actividades valoradas de forma similar por todos los grupos de jóvenes, y en consecuencia no han sido retenidos en el análisis factorial, que se ha fundamentado sobre las variables más discriminantes, lo cual ha permitido finalmente explicar un 51,248 de la variancia mediante tres factores.

Tabla 97. Análisis factorial de los valores expresados

Variables	Integración normativa	Experiencia virtual	Experiencia directa
Cumplir las obligaciones, seguir las normas	0,701		
Colaborar con organizaciones humanitarias	0,696		
Leer	0,678		
Sacar buenas notas, formarme para el futuro	0,610		
Crecer espiritualmente o religiosamente	0,575		
Jugar con videojuegos		0,764	
Chatear, uso de la mensajería instantánea		0,736	
Ser famoso/sa, ser una persona conocida		0,736	
Tener buenos amigos, amigas			0,756
Experimentar cosas nuevas			0,725
Vivir el presente			0,620

Análisis de componentes principales, rotación Varimax con Kaiser. Se han eliminado los valores inferiores a 0,300

Como se puede observar, la estructura factorial muestra nuevamente tres dimensiones: la primera, vertebrada por las normas sociales, la segunda por las relaciones lúdicas de carácter virtual y la tercera por la experimentación personal directa. Y recordemos que, en rigor, el análisis factorial no se basa en personas físicas sino en variables. Es decir, no estamos hablando todavía de chicos y chicas diferentes, sino de la existencia de variables subyacentes que articulan (que simplifican) este conjunto alrededor de tres grandes ejes.

Y, como ya se ha indicado, aquí nos importa especialmente comprobar si estos factores están asociados a los comportamientos problemáticos. Pero antes de estudiar directamente esta vinculación se ha llevado a cabo un tercer análisis factorial sobre los factores subyacentes a los comportamientos problemáticos reconocidos por el alumnado, del que se ha eliminado alguna variable ya que su peso se muestra distribuido entre los diversos factores, debilitando la discriminación. El análisis realizado aparece esquemáticamente en la tabla adjunta, que explica el 54,078% de la variancia.

Tabla 98. Análisis factorial de los comportamientos problemáticos

Variables	Disrupción en la escuela	Agresividad con próximos	Infracciones en el espacio público	Aprovechamiento ilícito
Insultar a un profesor o a una profesora	0,799			
Gritar a un profesor o a una profesora	0,785			
Hechos contra los bienes de la escuela (variable de síntesis)	0,536		0,448	
Amenazar o agredir a tu pareja		0,766		
Amenazar o agredir a tu padre o a tu madre		0,679		0,378
Agredir a un profesor o a una profesora	0,392	0,417		-0,391
Comprar o vender objetos robados			0,665	
Conducir moto sin permiso o sin seguro			0,624	
Viajar sin billete en el transporte público			0,613	
Hechos contra el mobiliario urbano (variable de síntesis)	0,389		0,607	
Amenazar o agredir a alguien fuera de la escuela			0,580	
Ayudar a conseguir droga para otros alumnos			0,579	
Pintadas con aerosoles	0,308		0,513	
Llevarse cosas de las tiendas sin pagar			0,513	0,502
Coger dinero de la familia sin decirlo				0,771

Análisis de componentes principales, rotación Varimax con Kaiser. Se han eliminado los valores inferiores a 0,300

Este nuevo análisis identifica, pues, cuatro factores. En primer lugar, agrupa los hechos contra la escuela, es decir, las acciones verbales contra el profesorado y los daños contra los bienes del centro. Pero no las agresiones físicas contra los enseñantes, que tienen más presencia en un segundo factor donde aparecen también las amenazas o agresiones contra personas próximas (la pareja, el padre o la madre). No obstante, las agresiones físicas contra el profesorado mantienen un peso notable (0,392) en el factor que agrupa los comportamientos disruptivos en la escuela. En tercer lugar, encontramos un factor subyacente al conjunto de las infracciones que desbordan el marco escolar y familiar y tienden a producirse en los espacios públicos (en la calle, los transportes...). Y, finalmente, se observa un factor subyacente a los comportamientos orientados a los aprovechamientos ilícitos, hipotéticamente con poco riesgo, como el coger dinero a la familia sin decirlo o los hurtos en las tiendas.

Los tipos retenidos

Sobre la base de estos análisis factoriales podemos identificar diferentes grupos de jóvenes (*clusters*) en función de las respuestas obtenidas. Como ya se ha comentado, se trata de formar agrupaciones con la mínima variancia dentro del grupo y la máxima variancia entre grupos, de manera que los sujetos de un grupo se parezcan tanto como sea posible entre ellos y que, al mismo tiempo, se diferencien respecto de los sujetos de los otros grupos.

Así, la tipología del alumnado de secundaria que hemos retenido se puede presentar esquemáticamente haciendo referencia a los centros de los conglomerados finales.

Tabla 99. Justificación técnica de la tipología: centros de los conglomerados retenidos

Factores		Tendencias a la agresión	Tendencias al aprovechamiento	Tendencias al incivismo	Integración normativa
¿Dónde se aprende lo más importante?	Los padres y los amigos	- 0,20	- 0,09	- 0,14	- 0,02
	Los profesores y los libros	- 0,77	- 0,23	-0,86	+ 0,46
	La televisión e Internet	+ 0,61	+ 0,42	- 0,21	+ 0,11
¿Hasta qué punto es importante?	El altruismo y las normas	- 0,75	- 0,36	- 0,92	+ 0,52
	La experiencia directa (amigos...)	- 0,33	+ 0,31	- 0,09	- 0,01
	La experiencia virtual (videojuegos, chat...)	+ 0,59	+ 0,13	- 0,03	-0,05
Infracciones reconocidas	Disrupción en la escuela	+ 1,41	+ 0,80	+ 0,06	- 0,21
	Aprovechamientos ilícitos	- 0,49	+ 1,84	- 0,21	- 0,25
	Infracciones en el espacio público	+ 1,14	+ 0,17	+ 0,65	- 0,34
	Agresividad con padres y pareja	+ 7,03	+ 0,01	- 0,24	- 0,03
N ponderado (1.067 casos perdidos)		54	641	1.438	3.130

En resumidas cuentas, proponemos optar por una tipología con cuatro conglomerados, con las características técnicas que se señalan en la tabla y que podrían ser etiquetados de la manera siguiente:

Tabla 100. Tipología retenida del alumnado de educación secundaria

Resumen: tipología retenida del alumnado de secundaria	
TIPO 1: Con tendencias agresivas especialmente intensas	1,0%
TIPO 2: Con tendencias al aprovechamiento ilícito especialmente intensas	12,2%
TIPO 3: Con tendencias incívicas en la vía pública especialmente intensas	27,3%
TIPO 4: Integrados y normativos	59,5%

El perfil de los grupos

Los datos de la ECESC confirman, pues, un hecho detectado en otros estudios: existe una asociación entre los valores expresados y los comportamientos reconocidos, particularmente cuando se trata de comportamientos disruptivos. Podríamos afirmar que cualquier línea de conducta tiende a estar inscrita en una estructura de valores y, seguramente, eso resulta particularmente visible en los supuestos de comportamientos desviados con respecto a los valores normativos. El perfil de los grupos identificados podría ser descrito de la manera siguiente:

Tipo 1: El alumnado con rasgos agresivos superiores a la media

Estos chicos y chicas dan menos importancia a lo que aprenden a través de los padres y de los amigos, del profesorado y de los libros, así como a los valores considerados normativos. Y son los más conflictivos casi en todos los ámbitos estudiados, es decir, son los más disruptivos en la escuela, en la vía pública y los más agresivos con la gente próxima, como el padre, la madre o la pareja. Recordemos brevemente los datos obtenidos por este grupo en forma de tabla:

Tabla 101. Características del alumnado del tipo 1

Característica principal: tendencias agresivas superiores a la media	
Los más violentos contra las personas próximas (amenazas o agresiones contra el padre o la madre y la pareja)	+ 7,03
Los más disruptivos en la escuela (agresiones verbales y físicas contra el profesorado, daños en los bienes escolares)	+ 1,41
Los responsables de más infracciones en el espacio público (agresiones, daños, compraventa de objetos robados, ayuda para conseguir droga, conducción...)	+ 1,14
Unos de los que menos valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	- 0,77
Unos de los que menos valoran las normas o las colaboraciones altruistas	- 0,75
Los que más valoran los conocimientos transmitidos por la televisión y por Internet	+ 0,61
Los que más valoran las actividades lúdicas virtuales y la notoriedad (los videojuegos, chatear, ser famoso...)	+ 0,59
N = 54 (1,0% del total)	

Como se puede observar, nos estamos refiriendo sólo al 1% del alumnado, pero resulta relevante en el estudio de los comportamientos problemáticos porque incluye un número desproporcionado de chicos y chicas que reconocen haber amenazado o agredido a sus progenitores o a sus parejas⁴³, y haber participado con una frecuencia superior a la de su peso poblacional en actos de interrupción en la escuela o en infracciones en la vía pública.

Y ya hemos señalado que este segmento valora por debajo de la media el cumplimiento de las normas, la colaboración con organizaciones humanitarias o el crecimiento espiritual, y que

muestra un interés comparativamente bajo por su formación de cara al futuro o por los actos culturales (teatro, cine, lectura...), mientras que le atraen las actividades lúdicas o relacionales de tipo virtual (videojuegos o charlas por Internet), así como la notoriedad, es decir, la fama.

Quizás se tiene que hacer notar que en este colectivo hay más chicas que chicos. La diferencia es escasa y puede parecer insignificante (25 chicos contra 27 chicas), pero tiene que ser destacada porque también apareció en la edición de la ECESC del curso 2000-2001 y su interpretación plantea un reto. Entre las personas más agresivas predominan habitualmente los hombres y, en este sentido, los datos obtenidos en las dos ediciones de la ECESC se pueden considerar inusuales. En hipótesis, este hecho podría estar relacionado con el peso especial de las chicas en la conflictividad con las personas próximas durante la adolescencia, o con la constitución reciente de un núcleo reducido de chicas altamente conflictivas, o con las dos cosas al mismo tiempo. En todo caso, este asunto tendrá que ser objeto de seguimiento en el futuro.

La media de edad de este segmento no es particularmente elevada (15,0 años contra 14,7 en el conjunto de la educación secundaria). De hecho, son los más jóvenes entre el alumnado que admite tener comportamientos conflictivos; casi la mitad tienen entre 14 y 15 años. Están concentrados en los centros públicos (45 casos contra 9) y la presencia de chicos y chicas provenientes de países extracomunitarios es superior a la que les correspondería por su peso poblacional. Concretamente, en la composición de un segmento que agrupa al 1% de la muestra, 0,9% son originarios de países de la OCDE y 1,6% son originarios del resto de países. Pero hay que señalar que, en términos generales, el alumnado de origen extracomunitario está concentrado, sobre todo, en el segmento del alumnado integrado y normativo y que su presencia en los grupos que registran tendencias conflictivas es inferior a lo que le correspondería de acuerdo con su proporción entre el alumnado. Con otras palabras, el alumnado extracomunitario se integra en los valores predominantes en proporciones superiores a sus compañeros y, no obstante, el pequeño grupo que no lo hace parece que podría manifestar una tendencia a incorporarse al segmento más agresivo. Por lo demás, entre el alumnado del tipo 1 el nivel de estudios de los progenitores es inferior al del conjunto, lo cual no impide que estén entre los que disponen de más dinero a la semana, justo a continuación del alumnado del tipo 2, que registra explícitamente tendencias a los aprovechamientos ilícitos y que será objeto de comentario en el próximo apartado.

Son también los que peor valoran las relaciones con sus compañeros y, no obstante, las relaciones con el resto del alumnado son buenas, es decir, las valoran con 8,1 puntos sobre 10, contra una media de 8,5⁴⁴. Por el contrario, puntúan las relaciones con el profesorado notoriamente por debajo del resto (5,6 sobre una media de 7,2). De hecho, las dificultades de relación con el profesorado se registran en todos los grupos conflictivos, aunque no con esta intensidad.

Con respecto a la relación con los progenitores, es nuevamente el grupo que las puntúa peor (7,1 contra una media de 8,7). La muestra del alumnado de tipo 1 es demasiado escasa para

realizar inferencias referidas a subgrupos, pero llama la atención que en este segmento se registre la proporción más elevada de chicos y chicas que consideran que su padre o su madre no les controlan tanto como los deberían controlar. En hipótesis, existe una relación significativa entre la percepción de una supervisión parental insuficiente y la conflictividad. En todo caso, los que opinan que los progenitores los controlan menos de lo que hace falta son el 16,7% de los más agresivos (n = 9), el 9,4% de los más incívicos (n = 133), el 11,9% de los que más tienden a los aprovechamientos ilícitos (n = 74) y sólo el 4,6% de los normativos (n = 139). También se insinúa alguna asociación con el exceso de control, pero no tan marcada.

En la escuela, han sido más reñidos o castigados que la media de los jóvenes de la muestra, y eso en todos los ámbitos considerados. Pero en este informe tienen un interés especial las reacciones del profesorado para tratar mal a otros compañeros o compañeras y, en este aspecto, mientras la media de los que admiten haber sido reñidos o castigados se sitúa en torno al 7% (y es del 4,1% entre los normativos), llega al 36,5% en el alumnado del tipo 1. Adicionalmente, estos chicos y chicas han dañado los bienes de la escuela en una proporción superior a la media, sobre todo si nos referimos a los que lo han hecho de manera reiterada: más del 50% admiten haberlo hecho *alguna o bastantes veces* cuando la media correspondiente no llega al 5%.

Y el colectivo que nos ocupa está donde está la proporción más elevada de adolescentes que han insultado y, sobre todo, han agredido físicamente a un profesor. Las diferencias relativas son contundentes, especialmente si nos concentramos en los hechos que comportan reiteración. A modo ilustrativo, cuando hablamos de *gritar* a un profesor o a una profesora *algunas o bastantes veces* pasamos del 42,7% (n = 23) entre el alumnado del tipo 1 al 2,0% entre el conjunto, y si nos refiriéramos a insultar con esta misma frecuencia pasaríamos del 40,1% (n = 21) al 0,7% entre el conjunto del alumnado. En materia de agresiones físicas las acciones reiteradas empiezan a ser muy infrecuentes, pero la tendencia se mantiene, incluso parece intensificarse: de los 14 casos registrados, 12 corresponden al alumnado del tipo 1; si fuera admisible expresar estos pocos casos en forma de porcentaje, tendríamos que concluir que el 1% del alumnado es responsable de más del 80% de las agresiones reiteradas al profesorado y de más del 20% de las agresiones esporádicas (n = 7). En todo caso, sí que podemos afirmar que a pesar de la fragilidad de las submuestras, las tendencias son inequívocas.

Estos datos señalan que la tendencia a agredir o intimidar a las personas próximas, que ha constituido una de las características centrales en la formación de este grupo, correlaciona positivamente con las amenazas o las agresiones a otras personas. Es decir, los adolescentes que manifiestan conductas agresivas contra los progenitores o la pareja son los que, con más probabilidad, serán también agresivos en la escuela o en la calle. Los datos en este último punto son nuevamente contundentes: el 30,1% (n = 16) del alumnado del tipo 1 reconoce que ha amenazado o agredido a alguien fuera de la escuela contra el 5,0% en el conjunto; el 29,6% admite haberlo hecho alguna o bastantes veces contra el 3,5% en el conjunto.

La participación de estos chicos y chicas en el maltrato entre iguales en la escuela también es superior a su peso poblacional. Son sólo el 1% del alumnado, pero podrían ser casi el 5% de los

que reconocen llevar a cabo acciones negativas intencionadas (*a menudo o algunas veces, para molestar* 13 casos de 273) y, quizás todavía más significativo, son el 15,4% (n = 7) de los que valoran la importancia de sus propias agresiones entre 7 y 10 puntos, es decir, de los que admiten que sus acciones han dolido mucho o han hecho mucha rabia a las víctimas.

Su implicación en el problema es, pues, desproporcionada, pero no explica el alcance del fenómeno de los maltratos, dónde la participación del resto de grupos problemáticos es más importante en cifras absolutas, y lo mismo se detecta en todos los ámbitos de conflictividad. Tienen a participar de manera desproporcionada en los problemas que estamos estudiando pero no son, ni de lejos, los únicos autores, ni tan sólo los responsables de la mayoría de los hechos (quizás con la excepción de los hechos contra el profesorado). En definitiva, requieren una atención especial que no nos debe hacer olvidar que los comportamientos problemáticos no son exclusivos de este segmento, sino que se producen con más o menos intensidad en todos los grupos del alumnado, incluso entre el alumnado que puede considerarse normativo e integrado.

Por lo demás resto, a veces se olvida que el alumnado que muestra tendencias agresivas se encuentra al mismo tiempo entre los más victimizados. Es decir, los *agresores* son ellos mismos víctimas de agresiones en un grado superior a la media. No habrá que reiterar que la muestra es demasiado pequeña para poder realizar segmentaciones adicionales dentro de este colectivo, pero llama la atención que este grupo, que incluye al 1,0% de la población, suponga el 6,3% de los que afirman que se han metido a menudo con ellos para molestarlos. No obstante, la importancia media que atribuyen a las acciones que han sufrido es muy inferior a la que se registra entre el alumnado normativo: así, entre los que manifiestan tendencias agresivas es de 5,6 sobre 10, y entre los normativos llega a 7,9 sobre 10.

Se puede observar un fenómeno similar en todos los ámbitos de victimización, sobre todo cuando comportan reiteración y violencia. Especialmente, entre los pequeños subgrupos que han sufrido más de una agresión con o sin utilización de armas, y con la intención de ser robado o no. En estos supuestos, el alumnado del tipo 1 está presente en proporciones claramente superiores a las de su peso poblacional. A modo de ejemplo podemos citar que de los 56 casos que informan de dos o más ataques con armas u objetos para hacer daño, 11 forman parte de este grupo (un 18,7%).

Por último, cabe destacar que admiten consumir todo tipo de drogas en proporciones limpiamente superiores al resto. De hecho, el porcentaje relativo más elevado de policonsumidores se concentra en este grupo, donde el 56,3% (n = 29) admite que, además de alcohol y cannabis, han consumido como mínimo otra sustancia psicoactiva.

Tipo 2: Alumnado con rasgos de aprovechamiento ilícito superiores a la media

En la conformación de este segundo grupo, ha tenido un peso especial la tendencia a coger dinero de la familia sin decirlo y a llevarse cosas de las tiendas sin pagar, lo cual muestra la existencia de una tendencia particularmente marcada a los aprovechamientos ilícitos, donde la astucia juega un papel superior a la fuerza física. Y, no obstante, en este grupo aparecen también algunos de los chicos y de las chicas más disruptivos en la escuela, después del segmento del tipo 1, aunque esta disrupción no se produzca en el mismo lugar donde reconocen conseguir los beneficios indebidos. Antes de continuar, repasemos esquemáticamente los rasgos que caracterizan este grupo en forma de tabla:

Tabla 102. Características del alumnado del tipo 2

Característica principal: tendencias al aprovechamiento ilícito superior a la media	
Los que cogen más a menudo dinero en casa o productos en las tiendas sin pagar	+ 1,84
Los más disruptivos en la escuela, después del alumnado de tipo 1 (agresiones verbales y físicas contra el profesorado, daños contra los bienes de la escuela)	+ 0,80
Los que más importancia dan a la televisión y a Internet, después del alumnado de tipo 1	+ 0,42
Los que menos valoran el altruismo y las normas, después del alumnado de tipo 1	- 0,36
Los que más valoran tener amigos, vivir el presente y experimentar cosas nuevas	+ 0,31
N = 641 (12,2% del total de casos válidos)	

Como era de prever, estos chicos y chicas no dan especial importancia al cumplimiento de las normas de convivencia ni a la ayuda humanitaria, pero son los que más valoran los amigos y *vivir el presente*. Buscan con una intensidad ligeramente superior a la media la fama o la notoriedad, y después del alumnado del tipo 1, son los que consideran más importante el aprendizaje a través de la televisión o de Internet. En una primera aproximación se diría, simplemente, que les gusta ir en grupo, disfrutar de la vida, divertirse y utilizar pequeños estratagemas (no pagar los transportes, coger dinero y otras cosas de manera indebida) para obtener ventajas materiales, en términos que parecen próximos a la transgresión lúdica. Entre estos chicos y chicas se registran, pues, tendencias hedonistas, que en ocasiones se han calificado de *presentistas*, y que concurren generalmente en la evolución de la juventud, pero que aquí aparecen asociadas a una cierta inadaptación a la convivencia escolar y a una pulsión a la obtención indebida de bienes materiales que tiene que ser corregida para evitar la cronificación de los hábitos incorrectos o la reiteración de las infracciones.

Y estos hechos se han mostrado correlacionados con el género. Parece que este tipo de actuaciones, que requieren más astucia que fuerza o que suponen *sólo* un comportamiento indebido dentro de la propia familia, son más frecuentes entre las chicas. En todo caso, este grupo está formado por un 63,6% de chicas, es decir, las chicas se aproximan a las dos terceras partes del total del alumnado del tipo 2.

La distribución por edades nos permite comprobar que son ligeramente más mayores que el alumnado *agresivo* (15,2 contra 15,0 años de edad media). El segmento relativamente más numeroso está formado por chicos y chicas de 16 años o más (44,8% del total). Tiene más presencia en los centros públicos (13,1%) que en los privados (10,6%), y está formado masivamente por chicos y chicas nacidos en Cataluña, pero también en el Estado y en los países de la OCDE. Entre el alumnado proveniente de los países en vías de desarrollo, en cifras redondas, sólo un 5% puede ser asignado a este tipo. Su presencia se encontraría, pues, unos siete puntos por debajo del peso poblacional del grupo.

No obstante, los datos insinúan que entre el alumnado nacido en el Estado de padres de origen extracomunitario, la tendencia a formar parte de este grupo podría ser superior a la media. La submuestra es nuevamente demasiada pequeña para realizar inferencias fiables, pero tenemos que constatar que de los 51 casos registrados en la muestra de chicos y chicas nacidos en Cataluña de padres extracomunitarios, 11 se integran en este tipo de alumnado.

Por lo demás, el nivel de estudios de sus progenitores se distribuye de manera prácticamente homogénea, quizás con una ligera sobre-representación de la franja media - baja. Y constituyen el grupo que dispone de más dinero para sus gastos personales: el 27,3% de este grupo dispone de más de 10 euros a la semana (de los que el 11% dispone de más de 20 euros), mientras que la cifra que corresponde al conjunto es de 16,3% (y 7,4% respectivamente). No hay que añadir que las tendencias al hurto que hemos detectado en este grupo no parecen tener ninguna relación con la existencia de necesidades básicas insatisfechas.

En este grupo se registran problemas de relación con los adultos, incluso con los progenitores, aunque las puntuaciones en este ámbito se mantengan relativamente elevadas: concretamente, en este grupo llegan a los 7,7 puntos sobre 10, contra una media de 8,7 por el conjunto del alumnado de secundaria. A modo indicativo, podemos señalar que un grupo que incluye al 12,2% del alumnado de secundaria concentra el 21,0% de los que piensan que sus padres no les controlan tanto como hace falta (agregando las respuestas un poco menos de lo que hace falta, demasiado poco o nada). Y, por lo demás, las relaciones que mantienen con el profesorado están entre las más críticas, con una valoración de 6,2 puntos sobre 10, contra una media de 7,2 siempre sobre 10.

En este sentido, la existencia de comportamientos disruptivos en la escuela parece confirmar la existencia de problemas de adaptación: la mitad de sus miembros (50,1%) admiten haber llevado a cabo acciones contra los bienes de la escuela unas o más veces, mientras la media es de 11,6% por el conjunto de la juventud escolarizada en la educación secundaria. Comparémoslo brevemente con el grupo anterior. En aquel caso, los que reconocen haber llevado a cabo hechos contra los bienes de la escuela eran un 64,5%, pero se trata de un grupo bastante menos numeroso, que incluye sólo al 1% del alumnado de secundaria; ahora estamos hablando de más del 12,2% de los jóvenes escolarizados, de manera que su impacto final sobre el número de hechos registrados es bastante más elevado, sobre todo en ciertas modalidades de disrupción, como los gritos contra el profesorado (a diferencia de los insultos y de las agresiones físicas), donde estos chicos y chicas no ostentan únicamente cifras relativas

importantes, sino las cifras máximas en términos absolutos, sobre todo de los gritos reiterados algunas o bastantes veces. Y, no obstante, en este grupo parece producirse una cierta contención, por autocontrol o por temor, de manera que los gritos no se transforman en agresiones físicas contra los adultos.

El dato anterior es todavía más importante cuando se trata de maltratos entre iguales. El alumnado de este tipo, como el alumnado del tipo anterior, registra indicadores de maltratos reconocidos claramente desproporcionados. En el caso del tipo 1, la debilidad de la submuestra dificultaba las inferencias, pero estimábamos que el 1% de los chicos y de las chicas más agresivas eran quizás responsables de cerca del 5% de los casos de maltrato reconocido (13 casos sobre 273). Ahora estamos hablando de un 12,2% del alumnado que reconoce llevar a cabo más del 23% de las acciones negativas intencionadas (agregación de a menudo y algunas veces para molestar; 63 casos sobre 273). Pero el alumnado del tipo 2 considera que la lesividad de sus acciones es inferior, en una escala de 0 a 10, consideran que sus acciones han dolido o han hecho rabia a las víctimas con una intensidad que puede ser valorada con una media de 4,7 puntos (contra 6,6 puntos entre el alumnado del tipo 1).

Pero a diferencia de los chicos y de las chicas más agresivos, este segmento incluye a un número de víctimas por maltratos inferiores a su peso poblacional: son el 12,2% del alumnado y aproximadamente el 10% de las víctimas de acciones negativas intencionadas. La diferencia no es muy marcada pero sí significativa y nos recuerda que este grupo, a diferencia del anterior, tiene una participación más que proporcional en las agresiones y menos que proporcional en la victimización en materia de acciones negativas dentro de la escuela.

Por el contrario, en materia de victimización típica, este grupo tiende a ser más victimizado de lo que proporcionalmente resultaría previsible, y eso en todos los ámbitos excepto en los que comportan agresiones con armas u objetos para hacer daño. Las diferencias son siempre significativas y a veces sustanciales. No hay que reiterar que estamos hablando del 12,2% de la población, pero sí señalar que llegan al 16,5% de los que han sido objeto como mínimo de un robo, cifra que en ciertos tipos de hechos contra la propiedad puede ser más elevada (20,3% de los que han sido objeto de robos dos veces o más con amenazas, aproximadamente un 17% de los que han sido objeto de agresiones con la intención de robar, en torno al 19% de los que han sido agredidos sin armas...). En el caso de las agresiones sexuales, la presencia de un número elevado de chicas explicaría una parte de este fenómeno; por lo demás, detrás de estas diferencias se insinúa un estilo de vida donde la exposición al riesgo es superior.

Son un grupo donde el consumo simultáneo de alcohol y cannabis constituye la combinación preferente, es decir, la opción del 48% del grupo, con un 20,3% adicional de policonsumidores, es decir consumidores de alcohol, cannabis y, como mínimo, una tercera sustancia psicoactiva, y eso con frecuencias limpiamente superiores a las medias.

Tipo 3: Alumnado con rasgos de incivismo en la vía pública superiores a la media

Este segmento del alumnado tiene unas dimensiones considerables: agrupa a más de la cuarta parte del alumnado, y hay que constatar que participa por encima de la media en el amplio abanico de comportamientos transgresores, incívicos o ilícitos que tienen por escenario principal la vía pública. Estamos hablando de los daños al mobiliario urbano o de las pintadas, pero también de las peleas en la calle, de la compraventa de objetos robados o de las gestiones para conseguir droga para otros compañeros de la escuela. En cualquiera de estos ámbitos, su implicación es la más elevada, después del alumnado del tipo 1, pero en aquel caso hablábamos de un grupo relativamente reducido de chicos y chicas altamente conflictivos (1,0%), y ahora nos estamos refiriendo a más de una cuarta parte del alumnado de secundaria (27,3%).

Curiosamente, eso no supone que este grupo sea especialmente conflictivo en la escuela (muy ligeramente por encima de la media), ni que forme parte de los chicos o de las chicas que muestran tendencias a los aprovechamientos ilícitos, y menos aún a la agresividad contra la gente próxima (familiares, pareja). Aunque aparecen implicados en enfrentamientos con otros jóvenes o en acciones negativas continuadas, y conforman el segmento que menos importancia da al cumplimiento de las obligaciones, a los estudios o a la colaboración con organismos humanitarios, y que menos importancia da a aquello que se pueda aprender a través del profesorado o de los libros. Diríamos que son chicos y chicas que están en una actitud de confrontación con las normas formalmente establecidas en el espacio público, más que en casa o en la escuela. Esquemáticamente, su perfil se puede presentar de la forma siguiente:

Tabla 103. Características del alumnado del tipo 3

Característica principal: alumnado con rasgos de incivismo en la vía pública superiores a la media	
Infracciones en el espacio público (daños contra el mobiliario urbano, conducción sin permiso, compraventa objetos robados, droga)	+ 0,65
Los que menos valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	- 0,86
Los que menos valoran las normas establecidas o las colaboraciones altruistas	- 0,92
Agresividad con padres y pareja	- 0,24
Aprovechamientos ilícitos	- 0,21
Valoración de los conocimientos transmitidos a través de la televisión y de Internet	- 0,21

N = 1.438 (27,3% del total)

Aquí sí que predominan inequívocamente los chicos, es decir, prácticamente dos terceras partes de este grupo son chicos. Es, pues, con diferencia, el colectivo con más presencia masculina de los cuatro tipos establecidos. Y es el grupo con la edad media más elevada (15,4 años) y, por lo tanto, con un claro predominio del segmento que tiene 16 años o más (el 50,7% del grupo forma parte de esta franja de edad).

Como ya se ha indicado, constituyen el 27,3% del alumnado, casi el 30% en el sector público y el 23% en el privado, una diferencia considerable que, obviamente, no permite olvidar que la problemática planteada por este segmento está presente por todas partes.

El alumnado de origen inmigrante, especialmente el proveniente de los países que no forman parte de la OCDE, tiene aquí una representación que está nítidamente por debajo de la que le correspondería proporcionalmente por su peso poblacional. Así, ya hemos señalado que el grupo del tipo 3 constituye un 27,3% del total mientras que el alumnado proveniente de países en vías de desarrollo asignados a este grupo constituye el 19,0% de su segmento, es decir, se encuentran unos nueve puntos por debajo de la media. A pesar de ello, estas cifras tienen que ser inmediatamente matizadas: la diferencia se concentra entre los nacidos fuera del Estado de padres nacidos también fuera del Estado. Los subgrupos restantes, como el de los chicos y chicas nacidos en Cataluña de padres inmigrantes o de familias mixtas, constituyen segmentos demasiado pequeños para realizar inferencias fiables, pero los datos disponibles permiten suponer que en estos casos los niveles de conflictividad se acercan o igualan la media. Parecería que los primeros años de residencia van acompañados de un esfuerzo especial de integración.

Lógicamente, este alumnado proviene de familias de todo tipo de niveles formativos, pero son relativamente más numerosos los que provienen de familias con un nivel formativo bajo (31,7% de su segmento contra 27,3% por término medio).

Con respecto a las relaciones con el resto del alumnado, hemos señalado a menudo que tienden a ser buenas en todos los grupos. Así, las cifras más críticas las hemos encontrado hasta ahora en el grupo con tendencias agresivas y, no obstante, la valoración de sus relaciones con el resto de compañeros y compañeras llegaba a 8,1 sobre 10. Y ahora podremos añadir que en el alumnado que manifiesta tendencias incívicas superiores a la media la valoración es similar: 8,2 sobre 10, con un 33,5% de puntuaciones insatisfactorias (de 0 a 4). En términos generales, los datos siguen señalando el buen estado de las relaciones entre iguales, pero también nos permiten detectar, en este grupo, una presencia superior de las relaciones insatisfactorias que, definitivamente, no se pueden explicar por la edad de sus miembros, que es la más elevada de todos los grupos considerados. Con otras palabras, están en un momento de su evolución en la que las relaciones con los iguales son generalmente muy apreciadas y, no obstante, en este grupo son valoradas por debajo de la media.

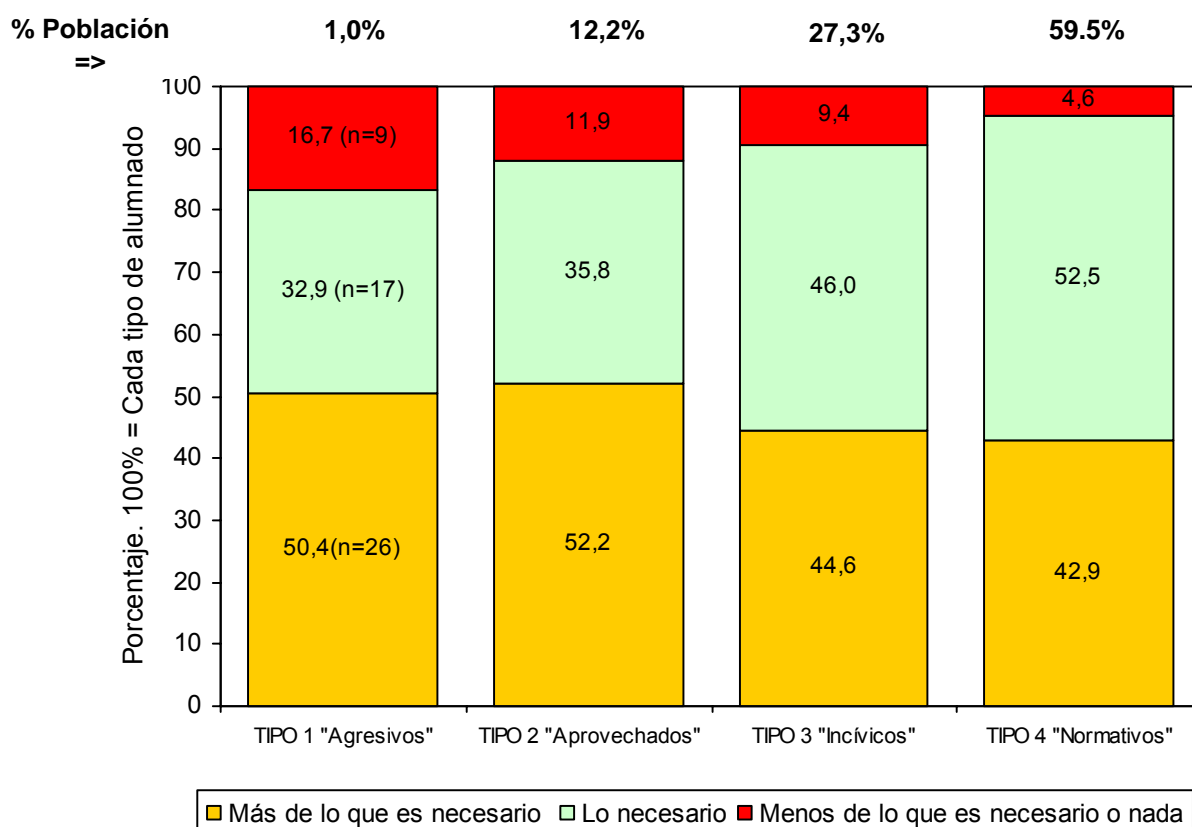
Las relaciones con el profesorado son muy similares a las que se observan entre el alumnado que registra tendencias a los aprovechamientos ilícitos (tipo 2), quizás ligeramente mejores: en todo caso, la valoración media registrada es aquí de 6,4 puntos y allí de 6,2 puntos sobre 10, con porcentajes de relaciones buenas y excelentes casi idénticos, pero con menos relaciones insatisfactorias. Un dato posiblemente vinculado a la tendencia de estos alumnos a expresar su disrupción fuera del marco escolar. Y sobre todo fuera del marco familiar, donde la valoración de cómo se encuentran con sus progenitores registra puntuaciones comparativamente buenas 8,2 (contra 7,7 entre los inclinados a los aprovechamientos ilícitos y 7,1 entre los que manifiestan tendencias agresivas). Quizás podríamos hablar de una crisis adolescente donde la distancia con respecto a los valores normativos no cuestiona la existencia de unos niveles de comunicación con adultos que ocupan posiciones clave en su proceso de socialización. Quizás

podríamos hablar, incluso, de un requerimiento implícito de incrementar la implicación de los adultos en sus problemas.

En todo caso, un aspecto destacable de carácter general es la conciencia, entre una parte de los chicos y chicas, de que tendrían que estar más controlados por los adultos. Este sentimiento no disminuye con la conflictividad del grupo, más bien se incrementa, adoptando una forma característica, en virtud de la cual los niveles de supervisión adecuados (*me controlan tanto como deben controlarme*) muestran cierta correlación con la disminución de los comportamientos problemáticos.

Si nos avanzamos en este punto a la presentación de los datos del grupo de tipo 4, que muestra con más intensidad tendencias integradas y normativas, y aceptamos segmentar al alumnado de tipo 1, que registra tendencias agresivas a pesar de la insuficiencia de las submuestras, las formas generales del gráfico se podrían reproducir de la manera siguiente:

Gráfico 85. Nivel percibido de supervisión de los progenitores, por tipo de alumnado ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria. Porcentajes para cada tipo de alumnado

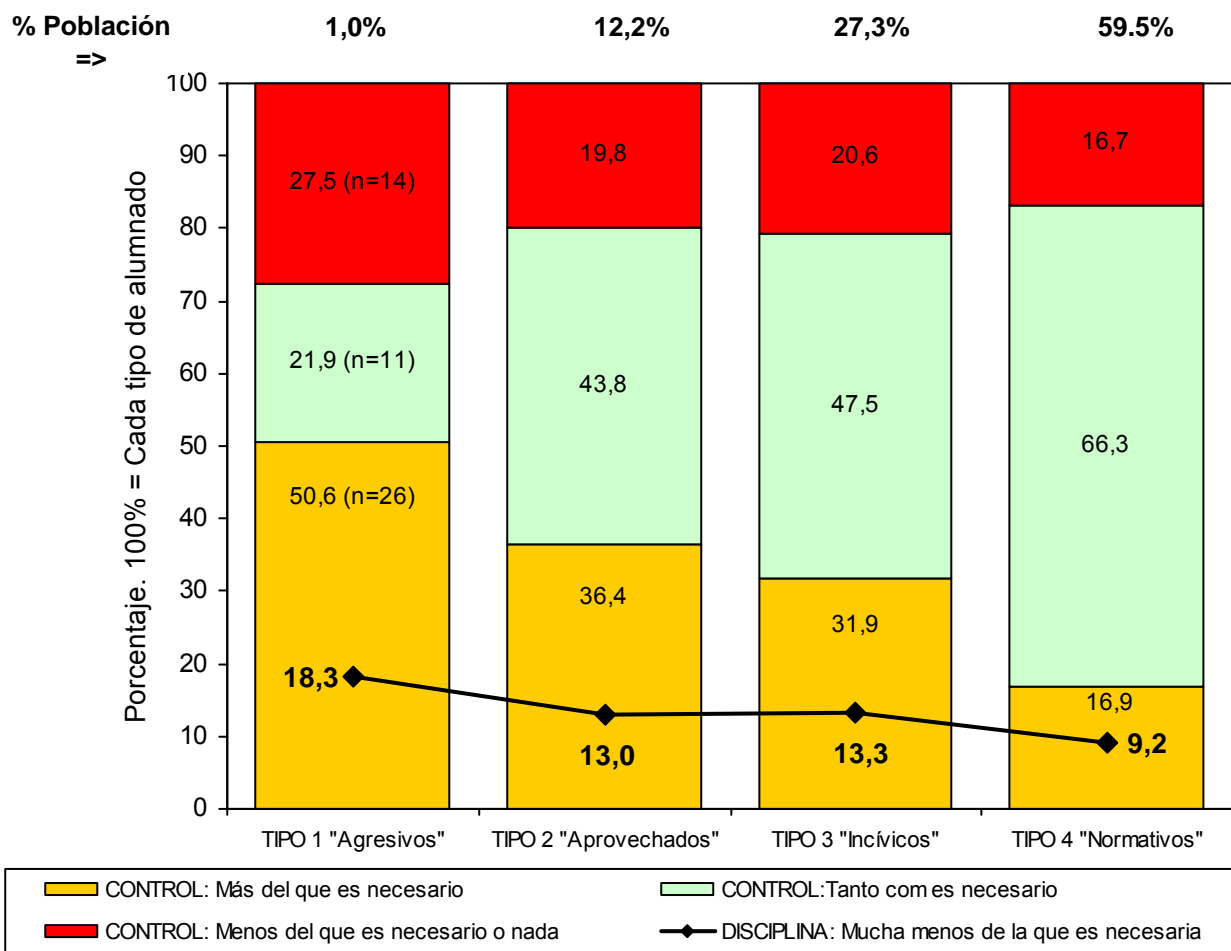


Y un fenómeno a destacar en este ámbito es que estas tendencias reaparecen en relación con el profesorado de manera todavía más acentuada. Se diría que los esfuerzos especiales de supervisión que requiere el funcionamiento de los centros de enseñanza quedan absorbidos (quizás agotados) por los grupos más conflictivos, especialmente por los que muestran tendencias agresivas superiores a la media, mientras que el resto de grupos perciben una disminución de las necesidades de control, que no siempre parece justificada pero que a grandes rasgos sigue una tendencia bastante satisfactoria. En todo caso, los datos obtenidos

dejan la sensación que el mismo alumnado estaría dispuesto, cuando menos sobre el papel, a aceptar incrementos de los grados de supervisión.

De hecho, la sensación que en los centros hay mucha menos disciplina de la que hace falta es un sentimiento relativamente frecuente en los grupos conflictivos. De una manera paradójica, el alumnado más conflictivo es el que pide más control y más disciplina y, en este sentido, cabe destacar que los grupos del tipo 2 y 3 presentan un perfil similar. En el gráfico se ha indicado con una curva los que consideran que en su escuela hay *mucha menos disciplina de la que hace falta*.

Gráfico 86. Nivel percibido de supervisión del profesorado, por tipo de alumnado ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria. Porcentajes para cada tipo de alumnado



Quizás no hay que añadir que el número de veces que los chicos y las chicas de los diferentes grupos han sido reñidos o castigados tiende a disminuir cuando avanzamos progresivamente de los tipos 1 al 4. Si nos centramos en el alumnado que reconoce que ha sido reñido o castigado por haber maltratado a otros compañeros del centro, observamos nuevamente que los grupos 2 y 3 muestran unas cifras similares. Siguiendo el orden de la tipología, en primer lugar habrían reñido o castigado al 36,5% del alumnado del tipo 1 (n = 20), es decir, del grupo donde se ha observado una inclinación más nítida a los comportamientos agresivos, a continuación constataríamos que también se ha reñido o castigado al 10,1% del alumnado del tipo 2 y al

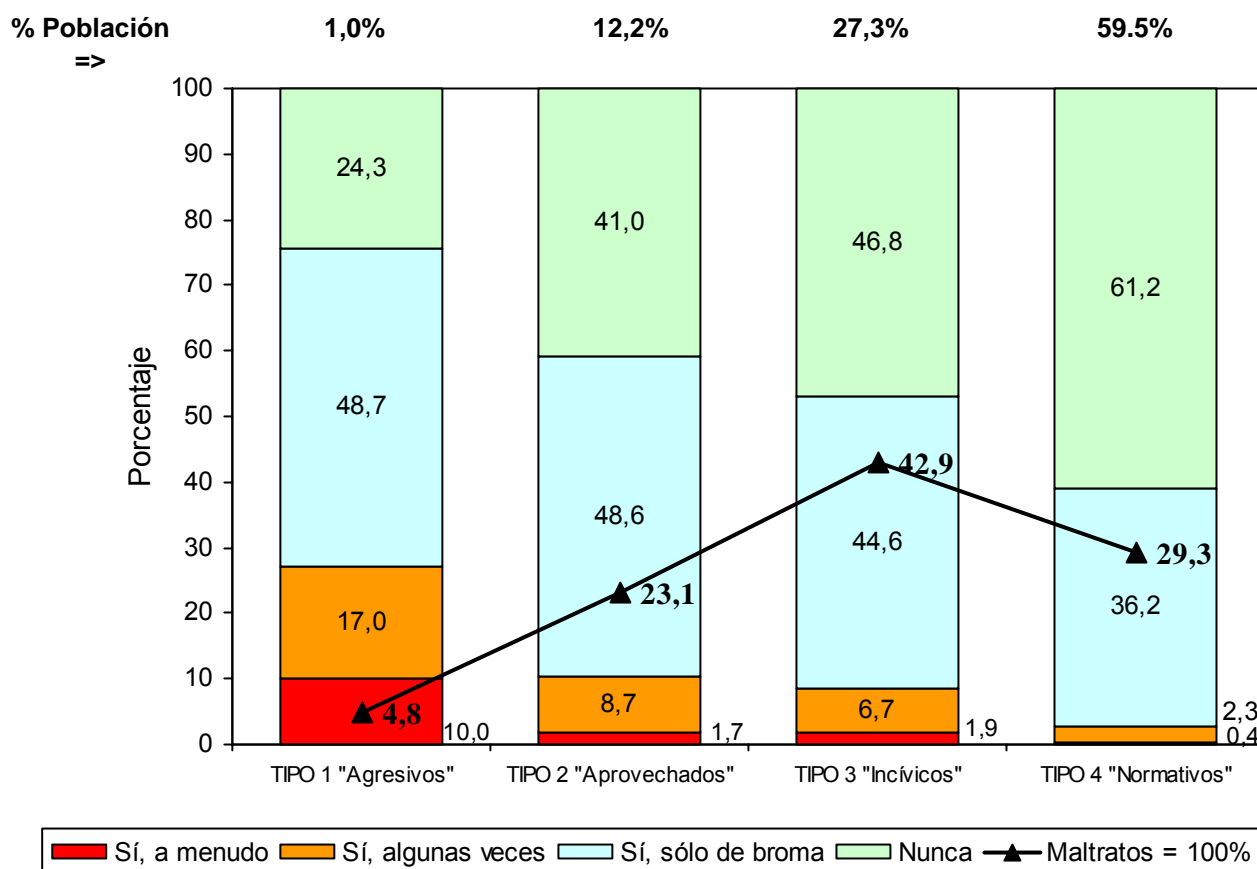
10,9% del alumnado del tipo 3, para bajar ya claramente al 4,1% entre el alumnado del tipo 4, es decir, entre el alumnado más normativo.

Estas similitudes entre el alumnado de los tipos 2 y 3 en materia de acciones negativas las reencontramos al estudiar los maltratos reconocidos, pero con rasgos diferenciales a tener en cuenta. Si contabilizamos las acciones negativas reconocidas una vez a la semana o más, podemos observar que evolucionan siguiendo una curva claramente descendente del alumnado del tipo 1, con un 32,7% (n = 17) pasando por el tipo 2 con un 11,8% y el tipo 3 con un 12,9%, para caer ya nítidamente en el tipo 4, donde sólo un 3,1% de los chicos o de las chicas del grupo reconocen haber llevado a cabo acciones negativas una vez a la semana o más.

Contabilizar las acciones negativas intencionadas no cambiaría sustancialmente el esquema, aunque su presentación gráfica nos puede permitir resaltar algunos aspectos del problema que a veces se olvidan. Veámoslo, pues, nuevamente en forma de gráfico de barras comparando los cuatro grupos, y señalando con una curva el total de acciones negativas reconocidas por el alumnado distribuidas entre estos mismos grupos. Es decir, las barras ofrecen los porcentajes relativos a cada grupo y la curva la distribución de las acciones negativas intencionadas por grupos.

Gráfico 87. Acciones negativas intencionadas, calculadas a partir de la pregunta de síntesis

En resumidas cuentas, ¿durante este curso te has metido con otros chicos o chicas de la escuela para molestarlos? ECESC, curso 2005-2006. Educación secundaria. Porcentajes por cada tipo y distribución del total



Como se puede observar, la proporción de acciones negativas intencionadas disminuye según avanzamos del tipo 1 al 4, con similitudes entre los grupos 2 y 3, pero la dimensión de los

grupos que forman la tipología es muy desigual, y eso explica que la distribución de los infractores a lo largo de los grupos sitúe la máxima concentración precisamente en el grupo 3 (117 casos sobre 272), que se transforma así en un ámbito de interés preferente en materia de acciones negativas continuadas en la escuela. Y lo mismo se podría decir, quizás aún con más razón, del grupo del alumnado que se sitúa en posiciones que se pueden considerar integradas y normativas. Estos chicos y chicas de entrada parecen tener una proporción muy reducida de victimizadores, sólo un 2,7% del grupo reconoce que ha llevado a cabo acciones negativas intencionadas, pero se trata de un pequeño porcentaje del grupo más numeroso de la tipología. Y eso supone que casi el 30% de los chicos y de las chicas que admiten llevar a cabo acciones negativas continuadas forman parte de un grupo que tendría que ser receptivo a las intervenciones educativas destinadas a corregir estos comportamientos y, en este sentido, constituir una base de actuación, en términos preventivos y correctivos.

Por lo demás, como los chicos y las chicas inclinados a los aprovechamientos ilícitos (tipo 2), este tercer segmento incluye a un número de víctimas por maltratos inferior a su peso poblacional: son el 26,9% del alumnado y aproximadamente el 19% de las víctimas de acciones negativas intencionadas. La diferencia es considerable y nos recuerda que este grupo, como el anterior, tiene una participación más que proporcional en las agresiones y menos que proporcional en la victimización en materia de acciones negativas dentro de la escuela.

Por el contrario, en materia de victimización típica, este grupo tiende a ser más victimizado de lo que proporcionalmente resultaría previsible, y eso en todos los ámbitos, incluso en los que comportan agresiones con armas u objetos para hacer daño. Las diferencias son siempre significativas y a veces sustanciales. Estamos hablando del 27,2% de la población, pero llega al 49,0% de los que han sido amenazados o atacados más de una vez con un arma para ser robadoa y al 35,8% de los que lo han sido una vez. Para describir los rasgos diferenciales de este grupo en el ámbito de la victimización, quizás hay bastante señalando que más de la mitad de las amenazas o ataques con armas se concentran en este grupo, que registra también una cifra sorprendente de agresiones sexuales graves. Tal como decíamos anteriormente, detrás de estas cifras debe suponerse un estilo de vida donde la exposición al riesgo es alta, muy probablemente una de las más elevadas de nuestra tipología, con el agravante que no se trata de un grupo pequeño y que su conflictividad tiende a producirse en ámbitos alejados de la escuela y el domicilio, en el anonimato relativo de un espacio público donde los mecanismos de control están debilitados o tienden a desaparecer.

Finalmente, cabe constatar que se trata de un grupo donde la percepción del peligro asociado al consumo de sustancias psicoactivas es particularmente bajo. La combinación de alcohol y cannabis es la opción preferente del 41,5% del grupo (48,0% para el alumnado del tipo 2) y tenemos que tener en cuenta que este segmento es bastante más numeroso, de manera que su peso en el consumo total de sustancias psicoactivas resulta decisivo. Por lo demás, las frecuencias de consumo también tienden a ser más elevadas y el alcohol resulta la opción preferente para un importante 27,6% del grupo, marcan un máximo relativo en la tipología, al que hay que añadir un 16,1% adicional de policonsumidores (20,3% en el grupo anterior), definiendo el policonsumo como consumo de alcohol, cannabis y, como mínimo, una tercera sustancia psicoactiva.

Tipo 4: Alumnado integrado y normativo

Este colectivo acoge la mayoría de la población escolar, concretamente el 59,5%, lo que supone que el tipo o grupo no se puede diferenciar de la totalidad del universo estudiado tanto como se han diferenciado los tres primeros grupos analizados. Con otras palabras, casi dos de cada tres escolares están en este grupo y su peso sobre las tendencias centrales es decisivo. Cabe decir que lo que caracteriza a los adolescentes y jóvenes de este colectivo es lo que no está subrayado en ninguno de los tres tipos anteriores, lo cual quiere decir que los miembros de este grupo presentan una conflictividad inferior en todos los ámbitos y valoran más las normas, las actitudes altruistas o lo que puedan aprender a través de la escuela y de los libros. Presentémoslo esquemáticamente:

Tabla 104. Características del alumnado del tipo 4

Característica principal: alumnado integrado y normativo	
Son los que más valoran las normas establecidas o las colaboraciones altruistas	+ 0,52
Son los que más valoran los conocimientos transmitidos por el profesorado o por los libros	+ 0,46
Son los que registran menos infracciones en el espacio público	- 0,34
Son los que registran menos aprovechamientos ilícitos	- 0,25
Son los que registran menos actos disruptivos en la escuela	- 0,21
N = 3.130 (59,5% del total)	

Hay que constatar, de entrada, el predominio de las chicas sobre los chicos (65,3% de este segmento son chicas y 53,2% son chicos), de manera que la variable género aquí resulta importante.

Con respecto a la edad, es el colectivo con la edad media más baja (14,45 años). De lo contrario, también los *integrados y normativos* son los que tienen una desviación estándar mayor, es decir, más dispersión con respecto al valor de la media. La interpretación que hay que hacer es que existen menos adolescentes y preadolescentes en este grupo, pero también hay jóvenes más mayores, por lo cual la variable edad no se debe tomar como variable explicativa.

Son los que mejor valoran sus relaciones con los profesores y con los padres. Son los que consideran recibir el control pertinente por parte de sus padres. Son los que en menor medida han sido castigados o se les ha llamado la atención en la escuela por maltratar a los compañeros. Asimismo, dicen que mantienen unas mejores relaciones con los compañeros que la media poblacional, aunque el grupo de los incívicos les aventajan ligeramente en este punto. En definitiva, se relacionan bien con todos.

Su participación en los daños a los bienes de la escuela o al mobiliario urbano es claramente inferior a la media, y lo mismo es aplicable con respecto a las agresiones o los insultos a los profesores o a los padres. Informan de cifras porcentuales bajas pero que, al tratarse de un

colectivo numeroso, tienen que tenerse en cuenta. Sin embargo, casi siempre se trata de hechos aislados.

Más específicamente, su participación en los maltratos a otros compañeros o compañeras de la escuela es claramente inferior a la que se registra en el resto de grupos, pero visto el elevado número de componentes de este grupo, debemos tener muy en cuenta el impacto de sus acciones negativas sobre el conjunto. Ya hemos visto anteriormente cómo un modesto 2,7% se transforma en más de un 29% del alumnado de la educación secundaria que se ha metido a menudo o algunas veces con sus compañeros con la intención de molestarlos. Como ya hemos señalado anteriormente, es un asunto a tener muy en consideración en términos de corrección de las acciones negativas en nuestras escuelas, ya que nos está señalando que un porcentaje sustancial de los victimizadores son, cuando menos en hipótesis, sensibles a los mecanismos de intervención convencionales de la escuela.

Seguramente no sorprenderá señalar, por último, que este segmento del alumnado se caracteriza, y con diferencia, por consumir menos alcohol y droga, sin que la variable edad sea suficiente para explicar el diferencial.

Notas

⁴³ La caracterización de un grupo no supone que todos los miembros del grupo participen de esta caracterización en su totalidad, ni que los miembros del resto de grupos se caractericen por el contrario. Hay que retener, como idea básica, que cada caracterización lo es en valores relativos al conjunto poblacional. Etiquetar a un colectivo de *incívico* no quiere decir que todos los miembros del colectivo lo sean de manera absoluta, sino que, entre todos los escolares analizados, los jóvenes de aquel colectivo son los que manifiestan más comportamientos y actitudes que se acercan a la calificación de *incívico* (decidida por el investigador con la finalidad de hacer una presentación pedagógica, no exenta de dificultad y riesgo de etiquetado). Hay que recordar, para ser más precisos, que cada factor se constituye por la confluencia de respuestas (con una determinada variancia explicada) y que cada grupo se constituye con diversos factores. Es el conjunto de ítems de cada factorial y el conjunto de factores lo que determina cada grupo de la tipología. El peso de cada ítem debe medirse por lo que representa en cada factor, y el del factor en la constitución del tipo (o grupo de la tipología).

⁴⁴ Por motivos de congruencia interna, las medias poblacionales del análisis de conglomerados se referirán a la subpoblación que ha contestado a todas las preguntas en las que se fundamenta el análisis, es decir, a las estadísticas descriptivas del propio análisis multivariante. Eso explica las diferencias de décimas que en ocasiones se pueden observar entre los valores globales que se indican en la descripción del perfil de los tipos y los señalados en otros momentos del informe.

Bibliografía

Bibliografía empírica comentada

Otros estudios realizados en el Estado español

Avilés, José M; Monjas, Inés (2005). *Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) - Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales.* En *Anales de Psicología*, 2005, vol.21, nº. 1 (junio), pág. 27-41.

Presentación resumen del estudio *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*, tesis doctoral para la Universidad de Valladolid del año 2002, y no publicada.

Definición de maltrato entre iguales / acoso / bullying:

"Lo que internacionalmente se conoce como bullying son conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal" (página 27).

Formulación de la pregunta:

No se dispone del *Cuestionario CIMEI* utilizado para llevar a cabo el estudio.

Avilés (2002) presenta el *Cuestionario sobre precondiciones de intimidación y maltrato entre iguales - PRECONCIMEI*, de 12 ítems. El *Cuestionario CIMEI* consta de 32 ítems, de los cuales 7 hacen referencia a condiciones del perfil de las víctimas. El contraste de las preguntas del *Cuestionario PRECONCIMEI* con las preguntas que Avilés utiliza para ejemplarizar los diferentes bloques temáticos del *Cuestionario CIMEI* (Avilés, 2006) parece señalar una cierta similitud entre los ítems. A continuación reproducimos los ítems referidos a condiciones del perfil de las víctimas del *Cuestionario PRECONCIMEI* (Avilés, 2002, página 32):

"2. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Bastantes veces
- d. Casi todos los días, casi siempre

3. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. *Nadie me ha intimidado nunca*
- b. *Desde hace poco, unas semanas*
- c. *Desde hace unos meses*
- d. *Durante todo el curso*
- e. *Desde siempre*

Resumen:

El estudio se basa en una muestra de 496 alumnos de entre 12 y 16 años (de primero de ESO hasta 4º de ESO) de cinco institutos de educación secundaria de Valladolid. Los principales resultados a destacar son:

- El 11,6% del alumnado dice haberse visto involucrado en situaciones de maltrato durante el trimestre de manera sistemática, como víctima (5,7%) o como agresor (5,9%). Un 3% afirma estar afectado de forma extrema (1,4% de las víctimas y 1,6% de los agresores).
- El 29,7% de alumnos sufre victimización de cualquier intensidad. Entre las víctimas sistemáticas (5,7%), un 4,3% lo ha sido *bastantes veces* y un 1,4% *casi todos los días, casi siempre*; el 24% restante ha sido víctima de forma ocasional.
- Por género no se muestran diferencias significativas.
- El porcentaje de alumnado que declara ser víctima decrece con la edad y a medida que avanzan los cursos. Un 3,3% reconoce que está sufriendo maltratos a lo largo de su escolaridad.
- Un 17,24% de las víctimas no lo comunica a nadie, tendencia que es más acentuada entre las chicas. De más a menos, las víctimas lo explican a los compañeros, a padres y madres y a profesores. La probabilidad de explicarlo a los profesores decrece con la edad.
- En relación con los agresores, un 30,8% de los alumnos reconocen haber ejercido formas de maltrato en mayor o menor medida. De éstos, un 2,8% se puede considerar un agresor sistemático (1,2% reconoce hacerlo *con cierta frecuencia* y un 1,6% *casi todos los días*).
- Entre los agresores hay más chicos que chicas (el 65,8 frente al 34,2%), y las diferencias se incrementan cuando mayor es la frecuencia de las intimidaciones.
- Por edades, el porcentaje de agresores se incrementa de los 12 a los 15 años, mientras que por cursos el mayor número de agresores se sitúa en 2º de ESO.
- Un 38,9% del alumnado afirma ser testigo de *bullying sistemático* y un 42,7% testigo de *bullying ocasional*.
- El tipo de maltratos que son percibidos como más frecuentes son los que tienen componentes sociales y verbales (reírse de alguien, rechazar, hablar mal de alguien...),

mientras que los que tienen componentes físicos o psicológicos (hacer daño, amenazar...) son menos percibidos.

- Los agresores se ubican principalmente en la misma clase (32%) o en el mismo curso (25%) y preferentemente un grupo de chicos (59,93%) o de chicos y chicas (19,11%).
- El 65,6% de las intimidaciones se producen en el recinto escolar.
- Las causas del maltrato varían según el prisma del agresor o la víctima: entre los agresores son mayoritarios argumentos exculpadores; entre las víctimas coexisten desde la idea de que el agresor tiene intención de hacer daño hasta la idea de minimizar las acciones de éste o de autoinculparse (sobre todo en la medida en que el maltrato perdura en el tiempo).

Díaz-Aguado, María; Martínez, Rosario; Martín, Gema (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación (Vol.1).* Madrid: Instituto de la Juventud.

Definición de *maltrato entre iguales / acoso / bullying*:

Se entiende el *bullying* como una de las principales modalidades de la violencia entre adolescentes, cuyas manifestaciones se han estudiado sobre todo en el contexto escolar y que:

“1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por el alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente” (página 21).

Formulación de la pregunta:

“A continuación encontrarás una serie de preguntas en las que se describen algunas situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en los institutos en la relación con sus compañeros. Piensa si tu has sufrido cada una de dichas situaciones y rodea con un círculo la respuesta que refleja la frecuencia con la que ha sucedido durante los últimos dos meses, teniendo en cuenta que el 1 equivale a que nunca te a pasado y el 4 que te ha pasado mucho”.

1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo; 4=Mucho

- | | |
|--|---------|
| - Mis compañeros me ignoran | 1 2 3 4 |
| - Mis compañeros me rechazan | 1 2 3 4 |
| - Mis compañeros me impiden participar | 1 2 3 4 |
| - Me insultan | 1 2 3 4 |
| - Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan | 1 2 3 4 |
| - Hablan mal de mí | 1 2 3 4 |
| - Me esconden cosas | 1 2 3 4 |
| - Me rompen cosas | 1 2 3 4 |
| - Me roban cosas | 1 2 3 4 |
| - Me pegan | 1 2 3 4 |
| - Me amenazan para meterme miedo | 1 2 3 4 |
| - Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...) | 1 2 3 4 |

- *Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual* 1 2 3 4
- *Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar* 1 2 3 4
- *Me amenazan con armas (palos, navajas...)* 1 2 3 4

Resumen:

En este primer volumen se presenta un estudio elaborado a partir de diferentes instrumentos con el objetivo común de conocer las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia y exclusión en la adolescencia. Los dos volúmenes restantes, que completan la obra y que no serán aquí objeto de análisis, se centran en la aplicación y la evaluación de programas específicos: en el segundo volumen se presenta un programa de prevención de la violencia entre iguales mientras que en el tercero se desarrolla un programa de intervención con familias con hijos adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia.

El estudio se realiza entre 826 alumnos de entre 13 y 20 años, que cursan entre 2º y 4º de ESO, 1º de bachillerato o estudios de garantía social, de 12 centros educativos de secundaria ubicados en tres municipios de la Comunidad de Madrid (Fuenlabrada, Getafe y Móstoles).

El primer instrumento del que se hace uso con el objetivo de evaluar la violencia entre iguales en la escuela y el ocio por medio del autoinforme es el *Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio* (CEVEO). En el cuestionario se pregunta a los alumnos por una serie de conductas violentas, la frecuencia con las que las han sufrido como víctimas, las han ejercido como agresores o las conocen como observadores. Un segundo instrumento utilizado ha sido el *Cuestionario de Actitudes en la Diversidad y la Violencia* (CADV), con el que se pretende que los adolescentes se posicionen ante una serie de ítems que expresan creencias relacionadas con la justificación de la violencia en diferentes ámbitos, creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia grupos minoritarios. Además de estos cuestionarios, el estudio utiliza también el *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio* (CEPVO), así como dilemas específicos y cuestionarios sociométricos.

Algunos de los principales resultados obtenidos en el estudio mediante el CEVEO se pueden resumir en:

- Los adolescentes valoran de manera mayoritariamente positiva a los amigos, la familia y el ocio y aprueban la escuela y los profesores.
- Los problemas más frecuentes parecen ser el rechazo social (*hablan mal de mí*, 45%) y la exclusión pasiva (*me ignoran*, 43%), seguidos de la violencia verbal y la que se ejerce sobre las propiedades.
- En el contexto escolar, el número de agresores acostumbra a ser superior al de víctimas, mientras que los espectadores pasivos (en los casos menos graves), es bastante superior al de agresores. En las situaciones más graves estas diferencias se reducen debido a su menor visibilidad.

- Se observa la necesidad de diferenciar en función de la gravedad de las situaciones de violencia por las cuales se pregunta. De esta manera puede distinguirse entre (1) la exclusión, rechazo y violencia verbal y (2) la violencia física y con coacción.
- Las situaciones de agresión entre los adolescentes son más frecuentes en la escuela que en los espacios de ocio, con la excepción de aquellas situaciones que presentan una mayor carga de violencia (amenazas y agresiones con armas). Asimismo, el estudio señala que las continuadas situaciones de exclusión que se producen en la escuela podrían estar en el origen de la orientación a la violencia que los adolescentes ejercen tanto en la escuela como en los espacios de ocio.
- Los amigos son los primeros a los que se pide ayuda, seguido de las madres y los padres. Se confirma la poca tendencia a pedir ayuda al profesorado aunque los problemas se producen en el entorno escolar.
- El profesorado juega un papel secundario ante la exclusión y la violencia.
- El rol de cómplice activo o pasivo es muy elevado en el contexto escolar cuando la víctima de la violencia es otro alumno. Sin este rol difícilmente podría explicarse la frecuencia y la intensidad de la violencia escolar.

La utilización del CADV confirma la existencia de relaciones entre las creencias que justifican diferentes tipos de exclusión y la violencia, ya sea ésta entre iguales, contra grupos minoritarios, doméstica o de género. La intolerancia y la violencia se activan especialmente por creencias que expresan prejuicios y justifican la violencia más que en el rechazo de creencias orientadas de manera positiva.

En relación con el *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio* (CEPVO), su utilización permite detectar que mayoritariamente los adolescentes responden de forma simplista y negativa cuando se les plantean conflictos similares a los que acostumbran a desencadenar episodios violentos en el entorno del ocio. Cerca de un 30% muestra dificultades para encontrar soluciones que resulten fáciles de llevar a la práctica y que no sean violentas.

El estudio hace también un análisis de la naturaleza de la violencia en la escuela y el ocio y los tipos de adolescentes respecto a ambos problemas. Entre las principales conclusiones a la que llega destacan las siguientes:

- Violencia y género: Los chicos manifiestan en casi todos los indicadores un mayor riesgo a la violencia y a la intolerancia que las chicas. Las chicas declaran ser víctimas de exclusión en la escuela en mayor medida y presenciar con más frecuencia este tipo de situaciones; los chicos ejercen con mayor frecuencia como agresores en la escuela, mientras que en el ocio no se aprecian diferencias significativas.
- Violencia y edad: Como muestran otros estudios, en los primeros años de la adolescencia (segundo y tercero de ESO, de 13 a 15 años) existe un mayor riesgo de violencia que en edades posteriores. Son los cursos en que suelen iniciarse las conductas de riesgo (consumo de drogas, integración en grupos con identidad negativa...).

- Perfil de las víctimas: Las víctimas son percibidas por sus compañeros como personas con pocos amigos, con problemas de comunicación e inseguridad. Este perfil parece corresponderse con la imagen que las propias víctimas tienen de ellas mismas (menor satisfacción con la escuela, el grupo de iguales y con ellas mismas).
- Perfil de los agresores: Los agresores son percibidos como personas con muchos amigos (aunque no se corresponda con la realidad), como arrogantes e intolerantes. Presentan problemas de intolerancia que se relacionan con la violencia.
- La violencia genera violencia: La violencia que se ejerce o se sufre incrementa el riesgo futuro o presente que los agresores se conviertan en víctimas y que éstas lleguen a agredir.
- Se detecta la existencia de tres situaciones diferentes entre los adolescentes evaluados:
 - o Una mayoría sin problemas de violencia significativos ni en la escuela ni en el ocio (81,5%).
 - o Un grupo de adolescentes (el 16,1%) que vive sobre todo situaciones de exclusión y rechazo en ambos ámbitos (en las que tan sólo participan como agresores).
 - o Y, finalmente, un grupo de adolescentes (3,4%) que sufre mayores situaciones de victimización en la escuela recurren con mucha más frecuencia en ambos contextos en todas las formas de agresión, y reciben en el ocio muchas más agresiones y en sus formas más graves.

Hernández, Teodoro; Casares, Esther (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO desde un perspectiva de género.* Instituto Navarro de la Mujer

Definición de *maltrato entre iguales / acoso / bullying*:

Se parte de la definición de *bullying* propuesta por Olweus según la cual se puede manifestar este tipo de violencia cuando alguien “*está expuesto, de forma repetitiva y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Una acción negativa es cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona*” (Oweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares.* Madrid: Morata, pág. 25, a Hernández y Casares, 2002, pág. 53).

El concepto tiene que incluir algunos elementos clave:

- a) *ataques o intimidación físicos, verbales, o psicológicos, que están destinados a causar miedo dolor o daño a la víctima;*
- b) *un abuso de poder en una relación de poder asimétrica, desde el más fuerte hacia el más débil;*
- c) *ausencia de provocación por parte de la víctima;*
- d) *repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes a través de un prolongado y sostenido periodo de tiempo”* (Swain, J. (1998). *What does bullying really mean?* Educational Research, vol. 40, nº. 3, pág. 359-364, en Hernández y Casares, 2002, pág. 54).

Formulación de la pregunta:

El cuestionario utilizado es básicamente el modelo Olweus confeccionado por I. Fernández y R. Ortega (1999, página 215-219), con alguna modificación.

Las agresiones sufridas se detectan a partir de tres medidas de intensidad y una medida actitudinal. Se formulan las preguntas en tercera persona, es decir, convirtiendo el encuestado en testimonio de lo que sucede a su alrededor:

“*¿Alguno de tus compañeros/as es rechazado/a?*”

- *Nunca*
- *Alguna vez*
- *Más de 4 veces*

- *Casi todos los días*

¿Alguno/a de tus compañeros/as ha abusado de otros/as?

- *Nunca*
- *Alguna vez*
- *Més de 4 veces*
- *Casi todos los días*

¿Desde cuándo ocurren estas cosas?

- *Nunca*
- *Desde hace poco*
- *Comienzo de curso*
- *Desde el año pasado*

¿Tú cómo te sientes ante esta situación?

- *Me da igual, "paso"*
- *No me gusta*
- *Mal, no sé qué hacer"*

Resumen:

El estudio consta de dos partes diferenciadas: una parte de investigación cualitativa, con entrevistas en profundidad a responsables de centros educativos, y una segunda parte de carácter cuantitativo, con entrevistas a estudiantes navarros de educación secundaria.

La investigación cuantitativa se basa en 603 entrevistas a alumnos de ESO con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de 18 centros de la Comunidad Foral de Navarra.

El estudio, enfocado desde una perspectiva de género, pretende aproximarse a determinadas actitudes y comportamientos de los adolescentes que producen situaciones de conflicto en el ámbito familiar, pero fundamentalmente escolar, con la creencia que pueden tener continuidad en la edad adulta.

Los principales resultados de la investigación se resumen en:

- Los centros docentes situados en zonas de carácter más urbano doblan el porcentaje de registro testimonial de actos violentos con respecto a los situados en poblaciones más pequeñas.
- Los jóvenes que viven tan sólo con el padre o la madre, muestran una mayor tendencia a meterse con o tratar mal a algún compañero *casi todos los días*.
- Los que declaran sentirse peor en el colegio son los que perciben un mayor grado de abusos: un 26,7% de los alumnos perciben que casi todos los días algún compañero/ra ha abusado de otros, entre los que podrían contarse ellos mismos.

- En relación con el lugar donde se producen las agresiones, el orden entre chicos y chicas se mantiene, pero hay diferencias significativas: *en cualquier lugar* (51,5% de los chicos, por el 43,1% de las chicas), en clase (24% por 36,2%, respectivamente) y en el patio (con porcentajes más similares).
- A la pregunta de si algún compañero es rechazado por lo demás, un 23% de alumnos responden que nunca; el 17,1% afirma que *casi todos los días* y un 5,6% *más de cuatro veces*.
- El 8,6% de chicos y chicas afirma que algún compañero o compañera ha abusado de otros *casi todos los días*, mientras que, con respecto a la frecuencia, un 37,5% dicen que los abusos se repiten desde el inicio de curso y un 23,2% desde el año pasado.
- El sentimiento ante esta situación muestra diferencias notables entre chicos y chicas: mientras entre los primeros un 32,95 manifiesta que le da igual, que pasa, este porcentaje se reduce al 15,2% entre las chicas.
- Los autores de los abusos son mayoritariamente *varios chicos* (45,4%), seguido de un grupo de chicos y chicas (23%) y un único chico (14,3%).
- Un 30,8% no habla con nadie de estos problemas, porcentaje que baja hasta el 23,4% en el caso de las chicas. Con quien se habla más es con los amigos (47,1%), mientras que con el profesorado sólo lo hacen un 2% de los alumnos.
- En el maltrato esporádico no hay diferencias significativas entre chicos y chicas, mientras que cuando este maltrato es reiterado se incrementa el porcentaje de chicos. También se aprecia una mayor magnitud del maltrato en los centros privados que en los públicos.
- La violencia *bullying*, en tanto que repetitiva y continuada, es ejercida *más de 4 veces* por el 1,8% de alumnos (2,2% entre los chicos y 1,4 entre las chicas), y *casi todos los días* por el 2,2% (3,8 y 0,3%, respectivamente).
- Casi a un 10% de los alumnos le parece *normal* que unos alumnos se metan con otros; un 7% *lo comprenden*; a un 13,4 y un 0,3% les parece *bien y muy bien, si se lo merecen*. Un 63,2% creen que podrían tratar mal a un compañero.
- Un 12,1% de los chicos y el 6,6% de las chicas afirman haberse unido a algún grupo para meterse con alguien *algunas veces*; entre el 1,3% de los que afirman haberse unido *casi todos los días* no hay chicas.
- Existe una clara diferenciación entre la violencia llevada a cabo por los chicos (contacto físico, peleas, empujones...) y la que llevan a cabo las chicas: la denominada violencia relacional o de exclusión (reirse de, dejar de lado, hablar de ellos/ellas...). Se aprecia un salto cualitativo importante de los 13 a los 14 años, coincidiendo con la transición del primero al segundo ciclo de ESO.
- Finalmente, el estudio incluye una batería de preguntas relacionadas con actitudes machistas para medir los efectos de los estereotipos machistas en la utilización de la violencia. Lo más destacado es que un tercio de los chicos todavía cree que las mujeres están mejor adaptadas para cocinar y planchar.

Nebot, Manel (2006). *Factores de riesgo en estudiantes de secundaria de Barcelona. Resultados principales de l'informe FRESC 2004.* Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.

Definición de *maltrato entre iguales / acoso / bullying*:

Se utiliza el término *rechazo social*. El indicador de haber sufrido *rechazo social* se extrae a partir de preguntar si se ha sufrido *alguna* de estas tres formas en los últimos doce meses: se han sentido marginados, se han reído de ellos o les han golpeado.

El haber sufrido *todas* las formas de *rechazo social* (las tres formas al mismo tiempo) se asimila al *bullying*.

Formulación de la pregunta:

Los últimos 12 meses ...	Nunca	Una vez	Dos veces	Tres veces	Cuatro o más veces
¿Se han reído de ti /te han insultado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Te han golpeado / amenazado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Te han marginado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resumen:

Las encuestas FRESC se administran desde 1987 a muestras representativas de escuelas de Barcelona, con el objetivo de conocer los comportamientos y factores y riesgo de los escolares de la ciudad. La encuesta ha ido evolucionando con el tiempo, pero en ella se abordan cuestiones diversas relacionadas con el consumo de tabaco y drogas, alimentación, sexualidad, accidentes de tráfico o fenómenos de violencia.

Los alumnos entrevistados son 1.018 de 2º de ESO, 957 de 4º de ESO y 752 de 2º de bachillerato o ciclos formativos de grado medio que corresponden a aulas seleccionadas de 29 escuelas para clases de bachillerato, 9 para CFGM y 43 para ESO.

En esta edición del estudio se abordan por primera vez las percepciones de los jóvenes en relación con los estados de ánimo, violencia y maltrato recibidos y conductas conflictivas. Las principales conclusiones a destacar son:

- Las chicas, en general, presentan más problemas de estado de ánimo.
- El maltrato percibido y las actitudes conflictivas disminuyen con la edad (excepto *hacer campana* en la escuela).
- Los chicos declaran maltrato físico y psicológico con más frecuencia en la escuela, con una disminución con la edad (de un 17,5% en 2º de ESO que declaran sentirse

maltratados físicamente alguna vez, se pasa al 4,3 en 2º de bachillerato/CFGM). Las chicas declaran unos niveles de maltrato similares en casa y en la escuela y no hay una disminución clara con la edad.

- No hay diferencias significativas en los porcentajes de chicos y chicas que manifiestan haber sufrido rechazo social en alguna de sus formas preguntadas (se han sentido marginados, se han reído de ellos o les han golpeado) alguna vez en los últimos 12 meses: el 49% de chicos de 14 años y el 46,9 de las chicas. Los porcentajes bajan con la edad.
- Un 6% de los chicos y un 4,1% de las chicas de 14 años declaran haber sufrido las tres formas de rechazo social alguna vez durante los últimos 12 meses.

Oñate, Araceli i Piñuel, Iñaki (2006). *Estudio Cisneros X “Violencia y acoso escolar en España”*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, Mobbing Research i Educandi. www.acosoescolar.com

Definición de *maltrato entre iguales / acoso / bullying*:

“Deliberado y continuado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atenta contra la dignidad del niño”.

- Existencia de una o más conductas de hostigamiento
- Maltrato repetido o frecuente que el niño espera sistemáticamente
- Proceso continuado en el tiempo

Formulación de la pregunta:

No se dispone de las preguntas utilizadas pues se hace uso de un cuestionario, el *Test AVE* ©, que se comercializa por la empresa especializada en tests Tea ediciones S.A.

Resumen:

El universo del estudio es el alumnado de 14 comunidades autónomas de escuelas públicas, privadas y concertadas, desde 2º de primaria a 1º de bachillerato. La muestra es de 24.990 alumnos distribuidos en 1.153 aulas representativas de las comunidades autónomas objeto del estudio (quedan al margen el País Valenciano, las Islas Baleares y La Rioja).

Los autores del estudio trabajan con el concepto de *Acoso y Violencia Escolar (AVE)*: por un lado está el *acoso (matonismo o bullying)*, que comprende los actos de violencia física (agresiones) y de intimidación física (amenazas e intimidación); por el otro, la *violencia psicológica*, que engloba la violencia verbal (hostigamiento verbal y coacciones) y la violencia social (exclusión social, bloqueo social y manipulación social). El *Test AVE* © se presenta como una herramienta psicométrica para medir estas 8 modalidades de *acoso y violencia escolar*.

Los principales datos que se presentan sobre la incidencia y la prevalencia de la violencia y el acoso escolar en España son:

- Tasa de acoso total: 23,2% (24,4% entre los niños, 21,6% entre las niñas)
- El *AVE* es más intenso en la educación primaria que en la secundaria. En primaria se sitúa entre el 43,6% de 3º y el 25% de 6º; en secundaria entre el 23% de 1º de ESO y el 10% de 4º, con un pequeño incremento en 1º de bachillerato (11%).
- De una lista de 25 comportamientos de acoso escolar, los cinco más frecuentes son *llamarle por mote* (13,9%), *no hablarle* (10,4%), *reirse de él cuando se equivoca* (9,3%), *insultarle* (8,7%) y *acusarle de cosas que no ha dicho o hecho* (7,5%)
- En el análisis de las conductas de *AVE* más frecuentes se perciben diferencias significativas por género como muestra la conducta más frecuente, *me llaman por*

motes, que afecta al 17,8% de los niños y al 9,6% de las niñas. Otras conductas muestran diferencias de más dos puntos entre niños y niñas: *me pegan collejas, puñetazos, patadas* (5,5% y 2,4%), *me insultan* (9,9% y 7,3%), *no me hablan* (11,4% y 9,1%) o *se ríen de mí cuando me equivoco* (10,3% y 8,1%, respectivamente).

- En determinadas conductas, las niñas superan a los niños como víctimas: *van por ahí contando mentiras acerca de mí* (6,8% de las niñas y el 5,8% de los niños), *les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo* (4,1% y 3,1%) o *me odian sin razón* (4,5% y 3,9%, respectivamente).
- Por comunidades autónomas, Andalucía (27,7%) y el País Vasco y Navarra (25,6%) se sitúan más de dos puntos porcentuales por encima de la media estatal, mientras Aragón (18,2%), Canarias (19,1%) y Extremadura y Castilla-La Mancha (20%) se sitúan más de tres puntos por debajo.
- Entre las víctimas, la duración del acoso se reparte entre los que lo sufren *desde siempre* (25%), *desde todo el curso* (28%), *desde hace unos meses* (25%) y *desde hace unas semanas* (22%).
- Los autores son mayoritariamente niños de la misma clase (18,65%, con respecto al total del alumnado) y *gangs* de otras clases (13,42%). Entre los autores también incluye a profesores (3,74%).
- Las 8 modalidades de *AVE* presentan afectaciones diversas: el bloqueo social afecta al 29,3% del alumnado, el hostigamiento al 20,9%, la manipulación al 19,9%, las coacciones al 17,4%, la exclusión al 16%, la intimidación al 14,2%, las agresiones al 13% y las amenazas al 9,1%.
- El descenso de estas modalidades de *AVE* por cursos presenta intensidades diversas: el bloqueo se reduce en más del 60% en 2º de primaria, en poco más del 10% en 1º de bachillerato; el hostigamiento se reduce a la mitad (del 26 al 13%) y el porcentaje de las amenazas se divide por diez (del 35 al 3,5%).
- *Porque me provocaron* (22,4%) y *por gastar una broma* (8,6%) son las principales razones que esgrimen los asediadores para justificar el acoso.
- Un 54% de los niños asediados desarrollan un cuadro de estrés posttraumático infantil.

Definición de maltrato entre iguales / acoso / bullying:

En esta primera presentación de resultados, no se incluye una definición del término *bullying*, que es el que se utiliza.

El índice de *bullying* se calcula a partir de haber marcado como respuesta *más de una vez* alguno de los 6 ítems que se encuentran entre un cuestionario de control de 39 ítems.

Formulación de la pregunta:

La formulación de la pregunta y los 6 ítems considerados son:

<i>"Durante esta semana en el colegio/instituto algún chico o chica:</i>	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Más de una vez</i>
4. <i>Intentó darme patadas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <i>Me dijeron que me darían una paliza</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <i>Intentó que le diera dinero</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. <i>Intentó hacerme daño</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. <i>Trataron de romperme algo mío</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. <i>Intentaron pegarme"</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resumen:

El cuestionario utilizado es el que se desarrolló para realizar el estudio *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria* llevado a cabo por el Defensor del Pueblo el año 2000. Complementariamente, también se pasa a los alumnos encuestados el cuestionario de control *Mi vida en la escuela* elaborado por Tiny Arora, a partir de su traducción castellana que se puede encontrar en Avilés (2002).

El trabajo se centra en alumnos de 1º a 4º curso de ESO. La muestra compara 3.131 alumnos de 81 centros del País Vasco.

Los principales resultados del estudio a destacar son:

- El índice de *bullying* es del 3,7% (del 4,6 entre los chicos y del 2,6% entre las chicas).
- Los porcentajes de maltrato entre iguales son más altos como testigo que como víctima o agente.

- La agresión la realiza más de un individuo (*unos chicos*, 45% por delante de *chicos y chicas* y de *un chico*, 17%) y los victimizadores son mayoritariamente de la misma clase (60%) o del mismo curso (16%).
- La agresión se realiza principalmente en la clase (36%) y en el patio (25%).
- Los que más intervienen ante el maltrato son los amigos y la familia.
- Los alumnos de 1º y 2º de ESO son los que sufren en mayor grado maltratos conjuntamente con los repetidores. El índice de *bullying* se va reduciendo con la edad: pasa del 5,6% a los 11 años, al 1,5% a los 16 años; el índice se incrementa hasta los 5,4% entre los alumnos de 17 años.
- El índice de *bullying* varía según las dimensiones del municipio donde está ubicado el centro educativo (menor en los municipios más pequeños).

Oñederra, José Antonio (2005). *El maltrato entre iguales. "Bullying" en Euskadi: Resultados en Educación Primaria. Primer informe.* www.isei-ivei.net

Definición de maltrato entre iguales / acoso / bullying:

En esta primera presentación de resultados, no se incluye una definición del término *bullying*, que es el que se utiliza.

El índice de *bullying* se calcula a partir de haber marcado como respuesta *más de una vez* alguno de los 6 ítems que se encuentran entre un cuestionario de control de 13 ítems.

Formulación de la pregunta:

La formulación de la pregunta y los 6 ítems considerados son:

"Durante esta semana en el colegio/instituto

<i>algún chico o chica:</i>	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Más de Una vez</i>
<i>Intentó darme patadas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Me dijeron que me darían una paliza</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Intentó que le diera dinero</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Intentó hacerme daño</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Trataron de romperme algo mío</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Intentaron pegarme"</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resumen:

El estudio en primaria se realiza con posterioridad al de secundaria. El cuestionario utilizado es de nuevo el elaborado por el estudio del Defensor del Pueblo, con unas pequeñas adaptaciones (en especial los datos de identificación finales por su complejidad de respuesta). La utilización de este cuestionario ha hecho limitar el estudio al ciclo superior de primaria, pero ha permitido la comparabilidad con el estudio de secundaria. Asimismo, también se ha utilizado el cuestionario de control *Mi vida en la escuela* elaborado por Tiny Arora, pero se han limitado los 39 ítems iniciales a 13.

El estudio se realiza en una muestra de 2.851 alumnos de entre 5º y 6º de primaria de 88 centros del País Vasco. El estudio incluye también una encuesta a los directores de los centros educativos.

El índice de *bullying* se calcula siguiendo las mismas pautas que en el estudio de secundaria. Las principales conclusiones del estudio se pueden resumir en:

- El índice de *bullying* es del 5,8% (del 6,1% entre los chicos y del 5,5% entre las chicas).
- Los porcentajes de maltrato entre iguales son más altos como testigo que como víctima o agente.
- La agresión la realiza más de un individuo (*unos chicos*, 47% por delante de *un chico*, 18%) y los autores son mayoritariamente de la misma clase (59%) o del mismo curso (16%). Los resultados son muy similares que en secundaria.
- La agresión se realiza principalmente en el patio (42%) y en la clase (17%).
- Un 14,3% de los alumnos que se sienten agredidos no dice nada a nadie. Un 60% habla con la familia, un 46,7% con amigos y un 18,4% con los profesores.
- Cuando hay agresión interviene mayoritariamente algún amigo o amiga (58,6%). En un porcentaje de un 11,3% de los casos (prácticamente idéntico que en secundaria) no interviene nadie.
- Los alumnos de 6º (6,2%) sufren más maltratos que los de 5º (5,5%), pero a partir de este curso (véase estudio de secundaria) empieza a disminuir.

Serrano, Ángela y Iborra, Isabel (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela: España 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia

Definición de maltrato entre iguales / acoso / bullying:

“El termino acoso (bullying) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima.

Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada
- La víctima se siente excluida
- La víctima percibe al agresor como más fuerte
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad
- Las agresiones suelen ocurrir en privado” (página 11).

Formulación de la pregunta:

“¿De qué forma y con qué frecuencia te ha agredido? (posible multirespuesta)

Tipo de agresión	Alguna vez	Con frecuencia
Maltrato físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maltrato emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abuso sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maltrato económico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vandalismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro (especificar)” _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resumen:

El estudio se realiza sobre una muestra de 800 adolescentes escolarizados de todo el estado, de entre 12 y 16 años, por medio de entrevista telefónica. El cuestionario consta de 32 preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor.

- El 75% de los entrevistados ha sido testigo de violencia escolar (un 37,7% de los cuales afirma que interviene en el momento del conflicto); el 14,5% se declara víctima de la violencia escolar en general; el 7,6% se identifica como agresor. El 44% de las víctimas

reconoce haber sido agresor en alguna ocasión, mientras el 83,6% de los agresores afirman haber sido víctimas en algún momento.

- El tipo de maltrato más frecuente es el emocional (82,8%). Un 36,5% de estos casos son persistentes.
- El perfil de la víctima responde mayoritariamente a un chico (56,9%), de entre 12 y 13 años (56%), que se autodescribe mayoritariamente como alegre, sociable y con muchos amigos.
- Las agresiones se producen tanto en la clase (54,3%) como en el patio (53,4%).
- Las víctimas en centros privados no concertados son el 20,8%, el 14,8% en centros públicos y el 11,9% en centros privados concertados.
- El 18,1% de las víctimas no explican a nadie la agresión, mientras entre los que sí que lo explican un 50,9 lo hace a un amigo, un 42,4% a un profesor y un 31,9% a sus padres; el 11,2% habla con el agresor.
- De entre las víctimas de violencia escolar (14,5%) un 17,2% sufre acoso escolar, lo que representa el 2,5% del total de encuestados. De las víctimas de acoso un 90% afirma haber recibido maltrato emocional, un 70% maltrato físico y un 5% vandalismo (un 60% de las víctimas sufre más de un tipo de maltrato).
- El perfil de la víctima de acoso responde al de una chica (65%) de 13 años (40%) que se autodescribe, en porcentajes que duplican al de las víctimas de violencia escolar, como solitaria (30%), depresiva (35%) y con pocos amigos (35%).
- El asediador es mayoritariamente chico (65%) y del mismo curso (50%).
- El acoso se produce en más de un lugar (en el 75% de los casos), pero mayoritariamente en la clase (75%) y en el patio (60%).
- El maltrato más frecuente es el de tipo emocional (66,7%).
- El 90% de las víctimas lo explican a alguien: en primer lugar al profesor, seguido de un amigo y a los padres.
- Sólo un 5% de las víctimas de acoso afirman que éste no tiene ninguna consecuencia negativa en su vida.

Bibliografía empírica comentada

Otros estudios realizados en el resto del mundo

Olweus, D., "Norway", en SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., SLEE, P. (Eds), *The nature of school bullying: En cross-national perspective*. 1999, Londres: Routledge, p. 28-48.

Se presentan las características y algunos resultados del estudio realizado en 1983 en las escuelas noruegas de primaria y en los primeros ciclos de secundaria por su importancia pionera en el campo de estudio de los maltratos escolares.

Definición de maltrato entre iguales / acoso / bullying:

"We say a student is being bullied when another student, or a group of students, say nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is hit, kicked, threatened, locked inside a room, and things like that. These things may take place frequently and it is difficult for the student being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a negative way. But it is not bullying when two students of about the same strength quarrel or fight." (página 31).

Formulación de la pregunta:

El cuestionario de Dan Olweus consta de 39 preguntas, de las cuales 10 hacen referencia a los tipos de maltratos y la frecuencia en que los sufren los alumnos. Además, también incluye 5 preguntas sobre las características de/de los agresores y de/de los lugares donde se producen los maltratos.

"About being bullied by other students.

4. How often have you been bullied at school in the past couple of months?

- I haven't been bullied at school in the past couple of months
- It has only happened once or twice
- 2 or 3 times a month
- About once a week
- Several times a week"

Resumen:

El estudio se realizó en otoño de 1983 y se basó en una muestra representativa de 830 escuelas, de las cuales hay datos válidos de 715, unos 130.000 alumnos de entre 8 y 16 años (de primero de ESO hasta 4º de ESO). La muestra representaba casi una cuarta parte de todos los alumnos de esta franja de edad. Los principales resultados a destacar son:

- En Noruega, un 15% de los alumnos de entre 8 y 16 años estaban involucrados en problemas de *bullying*, ya sea como agresor o como víctima.
- Aproximadamente un 9% de los alumnos, unos 52.000, eran víctimas, y un 7%, unos 41.000 alumnos, maltrataban a otros estudiantes con regularidad.
- Unos 9.000 alumnos eran a la vez víctimas y agresores, y representaban un 1,6% del total de los alumnos (568.000) o un 17% de las víctimas.
- Un 5% de los alumnos estaban relacionados con problemas más graves de maltratos que pasaban *una vez a la semana o más*, tanto como víctimas, como agresores o como víctima/agresor.
- Según el estudio, el porcentaje de alumnos maltratados se reducía a medida que crecían. Además, la mayor parte de los maltratos eran realizados por los mayores: más del 50% de los alumnos de 8 y 9 años dijeron que eran maltratados por alumnos más mayores.
- Las víctimas de maltratos entre los chicos se reducían del 17,5% a los 8 años, al 6,4% a los 16, y entre las chicas del 16% al 3% en las mismas edades.
- Hay diferencias evidentes entre chicos y chicas. Mientras que los chicos están más expuestos a ser víctimas que las chicas, también son más chicos que chicas los que realizan los maltratos: más de un 60% de las chicas maltratadas entre 12 y 14 años decían que principalmente los agresores eran chicos. Además, la mayoría de chicos, más del 80%, eran maltratados por otros chicos.
- Los maltratos escolares físicos o directos son más comunes entre los chicos que entre las chicas. Por el contrario, las chicas realizan más maltratos indirectos como extender rumores, manipular las relaciones... Sin embargo, formas no físicas de acoso (gesticulaciones, palabras...) era una forma de maltrato también muy extendida entre los chicos.

Smith, P.K., "England and Wales", en SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., SLEE, P. (Eds), *The nature of school bullying: En cross-national perspective*. 1999, Londres: Routledge, p. 68-90.

Se presentan algunos resultados del estudio realizado en 1993 por Whitney y Smith en 24 escuelas de primaria y secundaria de Sheffield, Inglaterra.

Definición de *maltrato entre iguales / acoso / bullying*:

Véase p. 281.

Formulación de la pregunta:

Para el estudio, se utilizó el cuestionario Olweus que incorpora una definición de *bullying*, y en 1990 Yvette Ahmad y Peter K. Smith adaptaron las preguntas para su uso en la Gran Bretaña.

Resumen:

En 1993 Whitney y Smith publicaron los resultados de la primera encuesta a gran escala realizada en Inglaterra y Gales. El trabajo de campo se llevó a cabo a finales de 1990 en 24 escuelas de Sheffield, con una participación de más de 6.700 alumnos, 2.600 del segundo nivel de primaria (de 8 a 10 años) y 4.100 de secundaria (de 11 a 16 años). Los resultados confirmaron que los maltratos escolares estaban extendidos. Los principales resultados a destacar son:

- El 23% de los alumnos de primaria dijeron que habían sido maltratados *algunas veces* o más, y el 10% *una vez a la semana* o más. En secundaria, los datos eran el 10% y el 4% respectivamente. Los análisis por grupos de edad confirmaban un descenso del número de maltratos con la edad.
- En relación con los maltratadores, un 12% de alumnos de primaria reconocía que había tratado mal a otros alumnos *algunas veces* o más, y un 4% que lo hacía *una vez a la semana* o más. Entre los alumnos de secundaria, los datos eran el 6% y el 1% respectivamente.
- La mayoría de las víctimas de primaria manifestaban que habían sido maltratados por alumnos de la misma clase. En cambio, en secundaria las víctimas tenían más probabilidad de ser maltratados por alumnos de otros grupos pero del mismo año que por otros alumnos de su clase o por alumnos mayores, probablemente debido al hecho de que en secundaria hay más de una clase por cada grupo de edad.
- Entre los alumnos de primaria, la mayoría de incidentes de *bullying* pasaron en el patio. En cambio, en secundaria este porcentaje sólo era ligeramente superior a ser maltratado en la clase o en los pasadizos. Los alumnos que manifestaban que sufrían *bullying* yendo o viniendo de la escuela eran menos de la mitad de los incidentes que pasaban en la escuela.

- Las formas más frecuentes de maltrato fueron los moteos y seguidamente las agresiones físicas y las amenazas, tanto en primaria como en secundaria. Los chicos eran más maltratados físicamente y amenazados que las chicas, y, por el contrario, las chicas sufrían más las formas indirectas de maltrato como la exclusión o los rumores sobre ellas. Estas diferencias según el género aparecían tanto en primaria como en secundaria.

Mellor, Andrew (1990). *Spotlights 23. Bullying in Scottish secondary schools.* Edimburgo: SCRE (The Scottish Council for Research in Education).

En 1989, la Scottish Office (departamento gubernamental encargado de la supervisión escolar) patrocinó un estudio sobre maltratos escolares. Es el primer estudio sobre *bullying* de toda la Gran Bretaña patrocinado por una institución gubernamental. Se presentan algunos datos sobre la situación del *bullying* en Escocia y también se comparan con los datos de Inglaterra y Gales y de Noruega.

Definición de maltrato entre iguales/ acoso / bullying:

Con el fin de permitir comparaciones, se adopta tanto la metodología como la definición noruega de *bullying*:

"Long-standing violence, mental or physical, conducted by an individual or a group against an individual who is not able to defend himself or herself in that actual situation." (página 1).

Formulación de la pregunta:

Por cuestiones de comparabilidad con el estudio noruego, se utilizan las preguntas del cuestionario Olweus. Los investigadores administran los cuestionarios personalmente, hecho que aumenta la consistencia de la comprensión por parte de los alumnos en caso de duda.

Resumen:

El estudio intentó conseguir una muestra transversal de la población escolar escocesa, desde las aglomeraciones urbanas hasta los núcleos rurales más aislados. Se visitaron 10 centros de secundaria con características diferentes (rurales, urbanos, grandes, pequeños, no confesionales, católicos, prósperos y deprimidos) entre febrero y marzo de 1989. El estudio consta de una muestra de 942 alumnos de entre 12 y 16 años. Los principales resultados a destacar son:

- En referencia a toda la vida escolar, un 50% de los alumnos dijeron que habían sido maltratados en la escuela al menos una o dos veces, mientras que un poco menos de la mitad (44%) admitieron que habían maltratado a algún compañero/ra. Menos de la tercera parte (32%) dijeron que nunca habían sido ni víctimas ni agresores. La mayoría de los alumnos sólo estuvieron relacionados una o dos veces con maltratos en la escuela, ya sea como víctima o como agresor. Con todo, una cuarta parte (25%) reconocieron estar relacionados *algunas veces o más*.
- En relación con las experiencias recientes, se marcó la referencia temporal de la Navidad para facilitar una recopilación esmerada de datos. A los alumnos les sería fácil recordar sus experiencias durante un periodo que incluía las últimas seis o diez semanas. Los que contestaban *una o dos veces* no se tuvieron en cuenta ya que no cumplían la definición de *longstanding violence*. Por lo tanto, eso significaba que un 6% (58 alumnos) habían sido víctimas recientes de *bullying* y un 4% habían maltratado recientemente a otros compañeros.

- Con respecto a los alumnos que han sufrido maltratos a lo largo de su vida escolar, los chicos y las chicas tienen la misma probabilidad de ser víctimas de *bullying*, aunque la diferencia entre chicos y chicas aumenta con la edad. Así, si a los 12-13 años todos se sitúan en torno al 8% de víctimas, a los 15-16 años los chicos maltratados son un 4% y las chicas un 0,2%.
- Aunque tanto víctimas como agresores provienen de perfiles sociodemográficos variados, hay algunas oscilaciones. Hay dos grupos del alumnado con más probabilidad de ser víctimas:
 - o El alumnado que vive sólo con su padre.
 - o El alumnado que vive con personas distintas de los padres.
- El alumnado que es hijo/ja único tiene menos probabilidades de ser víctima y los alumnos que tienen dos hermanos son los que tienen menos probabilidades de ser maltratados.
- La clase social no parece un factor importante, aunque los alumnos hijos de progenitores con trabajos de profesionales y de dirección tienen menos probabilidades de ser maltratados, mientras que los hijos de progenitores con trabajos manuales tienen más probabilidades de ser víctimas.
- La mitad de los chicos y casi una tercera parte de las chicas admite haber maltratado a otros alumnos. La diferencia entre sexos es evidente hacia los 15 años, ya que un 12% de los chicos admite que ha maltratado a otros alumnos recientemente, y un 5% cada día, mientras que entre las chicas sólo lo admite un 1%.
- Los maltratadores provienen de todas las clases sociales y entornos familiares, aunque los alumnos que tienen tres o más hermanos o viven con alguien distinto a los padres, tienen una probabilidad ligeramente más elevada de sufrir maltratos.
- Un 5% de los alumnos ha sido expulsado de la escuela *alguna vez o a menudo* desde Navidad (encuesta realizada durante los meses de febrero y marzo), y un 1% *cada día*.
- De los alumnos entrevistados, a un 15% (145 alumnos) los han criticado repetidamente o les han dicho motes desde Navidad, a un 8% (71) les han dado golpes o pegado y un 2% (15) ha sufrido extorsión.
- El tipo de maltrato varía de unas escuelas a otras y parece que está relacionado con las tradiciones locales y las circunstancias. Sin embargo, en algunas escuelas la crítica ha sido el acto más citado.
- Si hablamos del lugar donde pasan los maltratos, el patio ha sido el espacio más citado (48%). Los resultados, sin embargo, varían ligeramente si sólo tenemos en cuenta las respuestas de las víctimas más recientes; así, el patio encabeza la lista de espacios donde se producen maltratos con un 44%, seguido de la clase con un 28%, un 15% tienen lugar fuera de la escuela, un 10% en los pasadizos y lavabos, y un 4% yendo o viniendo de casa.

- En las escuelas escocesas hay un gran tabú sobre el hecho de explicar los maltratos. La mitad de los alumnos no lo han explicado a nadie, y de las víctimas que lo han explicado, un 47% lo ha explicado a los padres y un 31% a los maestros. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que lo explican al profesorado varía del 13% al 47% según las escuelas.

Junger-Tas, Josine, "The Netherlands", en SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., SLEE, P. (Eds), *The nature of school bullying: En cross-national perspective*. 1999, Londres: Routledge, p. 205-223.

En los Países Bajos, los dos estudios principales sobre *bullying* realizados fueron dirigidos por Mooij. El primero se realizó en 1992 en 66 escuelas con 88 clases pertenecientes a centros de primaria y de secundaria, con un total de 1.065 alumnos de primaria y 1.055 de secundaria. El segundo estudio se realizó en 1994 sólo en las escuelas de secundaria.

Definición de maltrato entre iguales/ acoso / bullying:

En este capítulo explicativo de la situación de los maltratos en la escuela en los Países Bajos se hace referencia a la definición que Farrington hace del *bullying*: "*repeated oppression, psychological or physical, of a less powerful person by a more powerful one*" (página 208).

Formulación de la pregunta:

Con el fin de permitir comparaciones, se adopta el cuestionario desarrollado por Olweus, aunque se hacen algunas adaptaciones de acuerdo con la realidad neerlandesa.

Resumen:

En sus estudios Mooij observa que no hay relación entre el hecho de ser agresor y ser víctima, aunque cuando el *bullying* se convierte en un proceso colectivo, los dos fenómenos van relacionados. Las principales conclusiones de su primer estudio son:

- Según parece, el fenómeno de los maltratos en la escuela está relacionado con la edad. Así, mientras que en primaria sólo el 39% de los alumnos dice que no han sufrido maltratos, en secundaria éstos son ya un 71%. Por lo tanto, se podría decir que los más pequeños maltratan y son maltratados más a menudo que los mayores. Sin embargo, cabe destacar que dentro de la clase los maltratadores son los chicos, y no las chicas, más mayores.
- Ser víctima de maltratos parece que tiene relación con algún tipo de aislamiento dentro o respecto del grupo, es decir, que las víctimas tienden a ser alumnos no aceptados socialmente por los otros alumnos.
- En cambio, los maltratos no tienen ningún tipo de relación con una desviación de la media intelectual de la clase, es decir, que las víctimas del estudio no eran ni más ni menos inteligentes que sus compañeros.
- En relación con la frecuencia de los maltratos sufridos, Mooij elaboró unas estimaciones de los alumnos maltratados en las escuelas neerlandesas durante el curso 1990-1991. Así, en las escuelas de primaria un 23% de los alumnos sufría maltratos *de vez en cuando*, un 8% sufría *una vez a la semana o más*, y un 4% sufría *diversas veces a la semana*. Pero las cifras descendían una vez en secundaria, donde sólo un 6% de

los alumnos sufría maltratos *de vez en cuando* y un 2% sufría *una vez a la semana o más y varias veces a la semana*.

- Con respecto a los factores escolares, Mooij afirma que aunque no hay una relación entre el número de alumnos por clase y los maltratos, parece que un profesor que gestiona con cuidado los procesos sociales de grupo puede controlar los maltratos. Además, un nivel de supervisión elevado de las escuelas se relaciona con menos maltratos entre alumnos.

El segundo estudio de Mooij, realizado sólo en centros de secundaria, enfoca el tema de los maltratos desde una perspectiva más amplia e intenta recoger información sobre cualquier tipo de violencia o maltratos en las escuelas. Las principales conclusiones son las siguientes:

- De acuerdo con la información proporcionada por los profesores durante un periodo de seis meses, un 8% de los alumnos de secundaria fueron víctimas de maltratos *algunas veces*, un 7% utilizaron violencia verbal o física *algunas veces* contra otros alumnos y un 18% se saltaron clases.

- De acuerdo con los alumnos, un 15% de ellos fue víctima de maltratos *alguna vez*. En general, las víctimas eran vistas con menos compasión mientras que los agresores disfrutaban de cierta popularidad. A diferencia en relación con su primer estudio, en este Mooij encontró relación entre maltrato y victimización, es decir, que muchos de los agresores eran víctimas ocasionales y al revés.

- Con respecto a las características generales de los agresores, son alumnos a quien no gusta la escuela, causan problemas en clase, a menudo llevan algún tipo de arma (una navaja o un palo) y consumen drogas blandas.

- Mooij también estudia las escuelas y las clasifica en tres niveles según el grado de problemas de violencia que presentan. La clasificación sugiere que las escuelas situadas en las áreas más desfavorecidas de las ciudades con desempleo, pobreza, drogas, delincuencia y problemas familiares, presentan más problemas de violencia y *bullying* que las escuelas situadas en las áreas tranquilas de clase media.

Debarbieux, Eric, "La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance", en OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA DELINQUANCE, *Rapport 2006*. 2006, INHES, p. 443-452.

En Francia nos encontramos ante una dualidad de datos referentes a los maltratos escolares y a la violencia en las escuelas. En primer lugar, las estadísticas oficiales recogen los incidentes que las escuelas introducen en un programa informático que proporciona el Ministerio de Educación (Signa). Y en segundo lugar encontramos las encuestas científicas realizadas por diversos grupos de estudiosos del tema. En este artículo, Debarbieux presenta los datos de diferentes estudios y, además, los compara con los datos oficiales.

Según Debarbieux, desde el gobierno, y siguiendo la fuerte tradición republicana de la escuela francesa que la ha sacralizado, se ha llegado hasta la ceguera respecto a la situación de la violencia en las escuelas y los maltratos.

Resumen:

En Francia, las encuestas sobre maltratos escolares no son muy numerosas. Con todo, en 1996 se hicieron las primeras: una en el departamento de Doubs dirigida por Cécile Carra y François Sicot, y la otra a nivel estatal dirigida por Éric Debarbieux. Ésta última ha tenido sucesivas ediciones tanto en educación secundaria (1998, 1999 y 2003) como en educación primaria (2000 y 2003).

La última encuesta de maltratos escolares dirigida por Éric Debarbieux se realizó durante el curso 2002-2003, a 3.871 alumnos de secundaria y a 2.744 alumnos de primaria, es decir, a un total de 6.615 alumnos de 37 centros de Aquitania, Ile-de-France y PACA (Provence-Alpes-Côte d'Azur).

La principal idea a retener es que los datos de las encuestas muestran a un número de alumnos victimizados muy superior a las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación. Si nos lo miramos con más detalle, las principales conclusiones son las siguientes:

- La encuesta de Carra y Sicot de 1996 contabilizó que un 23,7% de alumnos se declaraban víctimas de robos, un 15,6% de golpes, un 9,7% de racismo, un 4,3% de chantaje o extorsión, y un 2,8% de acoso y agresiones sexuales. En cambio, las cifras oficiales de estas categorías no sobrepasan nunca el riesgo de un 0,3%.
- Los datos de la encuesta de Debarbieux de 2002-2003 muestran que un 6,3% de los alumnos se declaran víctimas de chantaje o extorsión, 210 veces más frecuente que los datos oficiales (0,03%, Signa 2002-2003). En relación con el racismo, un 16,7% de los alumnos se declara víctima en contra de un riesgo de 0,01% de las cifras oficiales. Y el decalaje continúa: en la encuesta, un 73,2% de los alumnos se declaran víctimas de insultos en contra de un 0,23% de los datos oficiales, un 46,3% se declaran víctimas de robos en contra de un 0,11%, y un 24,2% se declaran víctimas de golpes contra un 0,30%.

- Los datos de multivictimización hacen referencia a la encuesta realizada el curso 1999-2000 a 5.619 alumnos de secundaria de 33 centros *sensibles*, clasificados como *zona violenta* por el Ministerio de Educación. Sólo un 13,8% de los alumnos decían que no eran víctimas de ningún tipo de violencia en la escuela, un 25,9% que lo habían sido de un tipo, un 29,4%, de dos tipos, un 20,8%, de 3 tipos, para ya bajar a un 7,4% que había sufrido 4 tipos de victimización y un 2,6% de 5 tipos.
- El sentimiento de seguridad se degrada en función del número de tipo de victimización que sufren los alumnos. De entre los alumnos que fueron víctimas de 5 tipos de hechos, un 43,2% pensaba que en la escuela había muchísima violencia; por el contrario, los que pensaban eso de entre los alumnos que no fueron víctimas, sólo eran un 12,9%.
- Más del 30% de los alumnos de zonas urbanas de educación prioritaria (ZEP) piensan que la violencia está muy presente en sus centros escolares, en cambio sólo un 8% de los alumnos de institutos de clase media o favorecidos lo piensan.
- Para ver la evolución de la violencia en las escuelas francesas, Debarbieux compara los datos de las encuestas que él mismo dirigió los años 1995 y 2003. Las diferencias entre las escuelas situadas en las ZEP y las otras escuelas ha aumentado. En 1995, un 21% de los alumnos de secundaria de las ZEP (17% de los alumnos de las otras escuelas) valoraba negativamente la relación con el profesorado, y en el 2003 ya eran un 27%.
- El sentimiento de inseguridad difiere según el tipo de instituto. Así, un 16% de los alumnos de secundaria fuera de las ZEP percibían que la violencia tenía una muy fuerte implantación social en la escuela, mientras que éstos eran un 34% en las ZEP y un 37,5% en los institutos *sensibles*. Otros datos recogidos muestran esta correlación entre desigualdades sociales y violencia.

Bibliografía general

AYUNTAMIENTO DE BADIA DEL VALLÈS (2005). *Propuesta de intervención para la creación de un plan de prevención de la violencia entre iguales en Badia del Vallès*. Servicio de Juventud.

ALSINET, C., BALLESTÉ, J. (2000). "La percepción que los niños y las niñas tienen sobre su seguridad". *Revista Catalana de Seguridad Pública*. Nº 6-7/2000: p. 287-295.

ÁLVAREZ-CIENFUEGOS RUIZ, A., EGEO MARCOS, F. (2003). "Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia". *Estudios de Juventud*. Nº 62/03: p. 37-44.

ANDRÉ, M., BÉTEILLE, L., BORVO, N., BRET, R., CAMPION, C-L., CARLE, J-C., FRÉCON, J-C., GÉLARD, P., HAENEL, H., HUMBERT, J-F., HYEST, J-J., JOYANDET, A., KAROUTCHI, R., LÉTARD, V., LORRAIN, J-L., MAHÉAS, J., OTHILY, G., PLASAIT, B., SCHOSTECK, J-P., SUTOUR, S., ZOCCHETTO, F. (2002). *Rapport de la commission d'enquête (1) sur la délinquance des mineurs, créée en vertu d'une résolution adoptée par le Sénat le 12 de février 2002*. Senado francés.

ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Points Histoire. Paris: Editions du Seuil.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE - EILAS.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2002). "La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying)". *Revista Lan Osasuna*. Nº 2, STEE - EILAS: http://www.stee-eilas.com/lanosasu/lanos2/bull_q.htm

BAUDRY, P., BLAYA, C., CHOQUET, M., DEBARBIEUX, É., POMMEREAU, X. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

BLAYA, C. (2005). "Factores de riesgo escolares", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

BODIN, D., ROBÈNE, L., HÉAS, S., BLAYA, C. (2006). "Violences a l'école: l'impact de la matière enseignée". *Déviance et Société*. Vol. 30, n° 1: p. 21-40.

BRYK, A.S., RAUDENBUSH, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Advanced quantitative techniques in the social sciences series. Vol. 1*. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage.

BUHS, S.E., HERALD, L. S., LADD, G. W. (2006). "Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 98, n° 1: p. 1-13.

CAMDESSUS, B., KIENER, M.C. (1993). *L'enfance violentée*. París: ESF Éditeur.

CANADA, G. (1999). *États-Units: des enfants et des armes*. París: ESF Éditeur.

CARRA, C., FAGGIANELLI, D. (2003). "Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie". *Déviance et Société*. Vol. 27, n° 2: p. 205-225.

CEREZO RAMÍREZ, F. (2005). "Violencia en la escuela en España", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

CEREZO RAMÍREZ, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Colección Ojos solares. Madrid: Ediciones Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Colección Ojos Solares. Madrid: Ediciones Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ, F., ESTEBAN, M. (1992). "La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos". *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, 2: p. 131-145.

CHOQUET, M., LEDOUX, S. (1994). *Adolescents. Enquête nationale*. París: INSERM.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Prevención de la delincuencia juvenil, Proyecto Hippokrates. JAI/2002/HIP/031*. Barcelona-Berlín-Roma: Dirección de Justicia y Asuntos Internos.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Flash Eurobarometer 158. Young people and drugs*. Directorate General "Justice and Home Affairs, EOS Gallup Europe.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN (2002). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes de la Conferència Nacional d'Educació, 2000-2002*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

COOK, T.D., CAMPBELL, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

COWIE, H. (2005). "El problema de la violencia escolar: trabajando las relaciones", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

CRICK, N., CASAS, J., MOSHER, M. (1997). "Relational and overt aggressions in preschool". *Developmental Psychology*. Vol. 33 (4): p. 579-588.

CUARESMA MORALES, D., GARCÍA GUTIÉRREZ, E. (2000). "Una aproximació metodològica a l'estudi de la violència escolar". *Revista Catalana de Seguretat Pública*. Nº 6-7/2000: p. 309-315.

DEBARBIEUX, E. (2006). "La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance", en OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA DELINQUANCE, *Rapport 2006*. 2006, INHES, p. 443-452.

DEBARBIEUX, É. (2005). "Violencia en la escuela y política. Francia: entre la demagogia y el desconocimiento", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

DEBARBIEUX, É., BLAYA, C. (Dir.) (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Collection Actions Sociales / Confrontations. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

DEBARBIEUX, É. (1999). *La violence en milieu scolaire 2. Le desordre des choses*. Paris: ESF Editeur.

DEBARBIEUX, É. (1996). *La violence en milieu scolaire 1. État des lieux*. Paris: ESF Editeur.

DEBARBIEUX, É. (1990). *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris: ESF Éditeur.

DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor de Pueblo.

DEL BARRIO, C., BARRIOS, Á., VAN DER MEULEN, K., GUTIÉRREZ, H. (2003). "Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar". *Estudios de Juventud*. N° 62/03: p. 65-79.

DELANNOY, C. (2000). *Élèves à problèmes, écoles à solutions?* Paris: ESF Éditeur.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2004). *Encuesta estatal sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias 2004*. www.pnsd.msc.es

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2006). *Cannabis. resumen del Informe de la Comisión Clínica*. www.pnsd.msc.es

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (2003). *Mira-t'ho bé! Prevenció de conductes de risc en joves de 12 a 18 anys. Material per als professionals de l'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (2003). *Mira-t'ho bé! Prevenció de conductes de risc en joves de 12 a 18 anys. Orientacions per a les famílies*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (2005). "Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (2004). *Intervención a través de la familia. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. 3*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. 2*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J., MARTÍNEZ ARIAS, R., MARTÍN SEOANE, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. 1*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (2003). "Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia". *Estudios de Juventud*. Nº 62/03: p. 21-36.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (1998). "Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción". *Estudios de Juventud*. Nº 42/98: p. 63-73.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (1997). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (4 vol.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (1996). *Informe sobre la juventud en Gipuzkoa 1996*. Servicio de Juventud de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

DOMÍNGUEZ FIGUEIRIDO, J. L. (2000). "La violència escolar i la seguretat dels escolars. Notes per a la presentació de tres investigacions". *Revista Catalana de Seguretat Pública*. Nº 6-7/2000: p. 283-286.

DOUET, B. (1978). *Discipline et punitions a l'école*. París: Presses Universitaires de France (PUF).

DREVER, E. (1995). *Using semi-structured interviews in small-scale research*. Edimburg: Univeristy of Glasgow.

DUPÂQUIER, J. (1999). *La violence en milieu scolaire*. París: Presses Universitaires de France (PUF).

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ELZO, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: Editorial PPC.

ELZO, J. (2005). *L'educació del futur i els valors*. Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ELZO, J. (2004). "El papel de la escuela como agente de socialización". *Contextos educativos y acción tutorial*. Actas del Curso de Verano 2003, Fundación Universidad de Verano Castilla y León, Segovia. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

ELZO, J. (2001). *Estudi sobre joventut i seguretat. Els comportaments problemàtics de la joventut escolaritzada*. Barcelona: Departament d'Interior i Departament d'Ensenyament. http://www.gencat.net/interior/docs/int_js00.htm

ELZO, J. (2000). *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

ELZO, J. (1999). "Jóvenes en crisis. Aspectos de jóvenes violentos. Violencia y drogas". *Cuadernos de Derecho Judicial*. La criminología aplicada II: p. 195-221.

ELZO, J. (1999). "Prevención de la violencia por consumo de alcohol y drogas". *Eguzkilore - Cuadernos del Instituto Vasco de Criminología*. Nº 12: p. 23-37.

ELZO, J. (1998). "La educación en valores como factor preventivo de la violencia juvenil", en *Libro de Ponencias del "V Encuentro nacional sobre drogodependencias y su enfoque comunitario"*. Centro Provincial de Drogodependencias de Cádiz: p. 369-390.

ELZO, J. (Dir.), LAESPADA, M.T., PALLARÈS, J. (2003). *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes*. Madrid: Agencia Antidroga, Consejería de Sanidad, Comunidad de Madrid.

ELZO, J., COMAS, D., LAESPADA, M.T., SALAZAR, L., VIELVA, I. (2000). *Las culturas de las drogas en los jóvenes: ritos y fiestas*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social: p. 129-152.

ELZO, J., ORIZO, F. A., GONZÁLEZ-ANLEO, J., GONZÁLEZ BLASCO, P., LAESPADA, M. T., SALAZAR, L. (1999). *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María.

ERON, L., GENTRY, J., SCHLEGAL, P. (Eds.) (1995). *Reason to hope: a psychological perspective on violence and youth*. Washington DC: American Psychological Association.

FARNÓS DE LOS SANTOS, T. (2005). "Violencia escolar", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

FARRINGTON, D. P., BALDRY, A. C. (2005). "Factores de riesgo individuales de la violencia escolar", a la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

FEIXA, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

FENECH, G. (2001). *Tolerance zero. En finir avec la criminalité et les violences urbaines*. París: Ed. Grasset.

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

FLOOD-PAGE, C., CAMPBELL, S., HARRINGTON, V., MILLER, J. (2000). *Youth crime: Findings from the 1998/99 Youth Lifestyles Survey. Home Office Research Study 209*. Londres: Research, Development and Statistics Directorate, Home Office.

FREIXA, C., SAURA, J.R. (Ed.) (2000). *Joves entre dos mons. Moviments juvenils a Europa i a l'Amèrica Llatina*. Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya y Universitat de Lleida.

FURLONG, A. (Ed.), STALDER, B., AZZOPARDI, A. (2000). *European Youth Trends 2000. Vulnerable youth: perspectives on vulnerability in education, employment and leisure in Europe*. Estrasburg: Consell d'Europa.

GALLEGO CALVO, E. (2006). "Jóvenes en pandilla. El pandillaje". *Ciencia Policial*. Nº 76: p. 83-94.

GARCÍA GÓMEZ, R. J. (2000). "El profesorado y la violencia en los centros. El asesoramiento "experto" y la exclusión de los docentes". *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 4, nº 2: p. 1-29.

GIESLER, R., (Ed.) (2001). *Ways out of violence for children and youth International Conference. Texts for Discussion*. Osnabrück: Terre des hommes Deutschland.

GOLDSTEIN, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. Londres: Charles Griffin & Company Limited.

GONZÁLEZ BLASCO, P. (Dir.), GONZÁLEZ-ANLEO, J., ELZO, J., GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, J.M., LÓPEZ RUIZ, J.A., VALLS IPARRAGUIRRE, M. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Editorial S.M. Fundación Santa María.

GOTTFREDSON, G.D., GOTTFREDSON, D.C. (1985). *Victimization in schools*. Nova York: Plenum.

GOTTFREDSON, G.D., GOTTFREDSON, D.C., PAYNE, A.A., GOTTFREDSON, N.C. (2005). "School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools". *Journal of Research in Crime and Delinquency*. Vol. 42, nº 4: p. 412-444.

GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVAR, C., BADIA, M. (2003). "Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula". *Psicothema*. Vol. 15, nº 3: p. 362-368.

GOBIERNO DE SUECIA (1999). *Violence in schools: National policies and activities*. Gobierno de Suecia.

GRISOLÍA, J. (2005). "Factores de riesgo de la violencia escolar", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

HAWKER, D.S., BOULTON, M.J. (2000). "Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 41: p. 441-455. <http://gcis.oise.utoronto.ca>

HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T., CASARES GARCÍA, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer, Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra.

HERNÁNDEZ MIÑANA, A. (2005). "Prevención e intervención en violencia escolar", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

HIBELL, B., ANDERSSON, B., BJARNSON, T., AHLSTRÖM, S., BALAKIREVA, O., KOKKEVI, A., MORGAN, M. (2004). "The ESPAD Questionnaires", en *The ESPAD Report 2003. Alcohol and other drugs use among students in 35 European countries*. Estocolm: Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN), Pompidou Group al Consell d'Europa.

HIBELL, B., ANDERSSON, B., BJARNSON, T., AHLSTRÖM, S., BALAKIREVA, O., KOKKEVI, A., MORGAN, M. (2004). "Summary of the 2003 findings", en *The ESPAD Report 2003. Alcohol and other drugs use among students in 35 European countries*. Estocolm: Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN), Pompidou Group al Consell d'Europa.

HIRSCHI, T., GOTTFREDSON, M. (1983). "Age and explanation of crime". *The American Journal of Sociology*. Vol. 89, nº 3, p. 552-584.

INGLÈS I PRATS, A., (Dir.) (2000). *El maltractament d'infants a Catalunya. Quants, com, per què*. Col·lecció Justícia i Societat. Vol. 22. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya.

JOHNSON, J.G., SMAILES, E., COHEN, P., KASEN, S., BROOK, J.S. (2004). "Anti-social parental behaviour, problematic parenting and aggressive offspring behaviour during adulthood". *British Journal of Criminology*. Nº 44: p. 915-930.

LADD, G.W. (2005). *Children peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University Press.

LADD, G.W., KOCHENDERFER, B.J., COLEMAN, C.C. (1996). "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment". *Child Development*. Vol. 67: p. 1103-1118.

LIPSEY, M.W. (1992). "Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects", en *Meta-analysis for explanation: A casebook*, T.D. COOK, COOPER, H., CORDAY, D.S., HARTMAN, H., HEDGES, L.V., LIGHT, R.J., LOUIS, T.A., MOSTELLER, F., (Eds.). Nova York: Russell Sage. p. 83-125.

LOEBER, R., DISHION, T. (1983). "Early predictors of male delinquency: a review". *Psychological Bulletin*. Nº 94, p. 68-99.

LOZA, W., LOZA-FANOUS, A. (2003). "More evidence for the validity of the self-appraisal questionnaire for predicting violent and nonviolent recidivism. A 5-Year Follow-Up Study". *Criminal Justice and Behavior*. Vol. 30, nº 6: p. 709-721.

MACFARLANE, A., McPHERSON, A. (2005). *"Bullying". Quan els joves són víctimes i agressors. Una guia per fer front als maltractaments*. Alzira: Edicions Bromera.

MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Colección Fundamentos. Vol. 134. Madrid: Ediciones ISTMO.

MARTÍN SERRANO, M. (1998). "Factores socioantropológicos. Significados que tiene la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia". *Estudios de Juventud*. Nº 42/98: p. 9-14.

MARTÍNEZ SANMARTÍ, R., GONZÀLEZ BALLETBÒ, I., DE MIGUEL LUKEN, V. (2005). *Cultura i joves. Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Col·lecció Estudis. Vol. 16. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.

MEGÍAS, E. (Dir.), COMAS, D., ELZO, J., NAVARRO, J., VEGA, A. (1999). *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

MELLOR, A. (1990), *Spotlights 23. Bullying in Scottish secondary schools*. Edimburg: SCRE.

MENESINI, E. (2005). "Violencia escolar en Italia: desde la desconexión moral hacia una nueva ética de la responsabilidad y el cuidado de los demás", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES (1995). *La violence des jeunes en milieu urbain*. París: La Documentation Française.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1997). *Encuesta domiciliaria sobre consumo de drogas*. Plan Nacional sobre Drogas. <http://www.pnsd.msc.es/>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.

MONTSERRAT FEMENIA, A., MUÑOZ GUILLÉN, M.T. (2003). "Violencia y familia". *Estudios de Juventud*. Nº 62/03: p. 51-58.

MOVILIZACIÓN EDUCATIVA (2006). *La violencia escolar*. <http://www.movilizacioneducativa.net>

MORENO, J.M., TORREGO, J.C. *et al.* (1996). "Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid", en Lorenzo, M., Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*. Granada, ICE de la Universidad de Granada, p. 5-32.

NEGRE, P., SABATÉ, J. (1991). *Els menors i la justícia. Estudi sociològic*. Barcelona: Hacer Editorial.

OBSERVATORI CATALÀ DE LA JOVENTUT (2005). *Informe sobre la joventut al 2005*. Col·lecció Estudis. Vol. 17. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.

OBSERVATORIO EUROPEO DE LAS DROGAS Y LAS TOXICOMANÍAS (2005). *Informe Anual 2005. El problema de la drogodependencia en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

OLWEUS, D. (2005). "Bullying en la escuela: datos e intervención", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

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

OLWEUS, D. (1986). *Mobbing - vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolm: Liber förlag.

OLWEUS, D. (1978). *Agression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press.

O'MOORE, M. (2005). "Programas de prevención para profesores", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

O'MOORE, M., MINTON, S. (2001). "Tackling violence in schools: A report from Ireland", en *Violence in schools: The response in Europe*, P.K. SMITH, (Ed.). Routledge Falmer: Londres y Nueva York, p. 282-297.

OÑATE CANTERO, A., PIÑUEL ZABALA, I. (2006). *Estudio Cisneros X "Violencia y acoso escolar en España"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, Mobbing Research y Educandi. www.acosoescolar.com

OÑATE CANTERO, A., PIÑUEL ZABALA, I. (2005). *Informe Cisneros VII. "Violencia y acoso escolar" en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. www.acosoescolar.com

ÓRGAN TÉCNICO DE DROGODEPENDENCIAS (2005). *Enquesta sobre drogues a la població escolar de l'any 2004*. Departament de Salut, Generalitat de Catalunya.

ÓRGAN TÉCNICO DE DROGODEPENDENCIAS (2003). *Enquesta sobre drogues a la població escolar de l'any 2002*. Departament de Salut, Generalitat de Catalunya.

ORTEGA RUIZ, R. (2005). "Programas de prevención con el alumnado", en la conferencia *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

ORTEGA RUIZ, R., ANGULO GARCÍA, J.C. (1998). "Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía". *Estudios de Juventud*. Nº 42/98: p. 47-61.

ORTEGA RUIZ, R. (1992). "Violence in schools. Bully-victims problems in Spain". *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla: Libro de Actas, p. 27.

OTT, J. (1993). *Pharmactheon: entheogenic drugs, their plant sources and history*. Kennewick, WA: Natural Products Co.

PALLARÉS, J. et al. (2005). *Observatori de nous consums de drogues en l'àmbit juvenil. Informe 2004*. Barcelona: Associació Institut Genus.

PARKER, J.G., ASHER, S.R. (1993). "Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*. Vol. 29: p. 611-621.

PATÓN CASAS, J.M. (2005). *Joves adults i polítiques de joventut a Europa. Marc conceptual, punts de partida i criteris per a l'anàlisi transnacional comparada de les polítiques de joventut a Europa*. Col·lecció Estudis. Vol. 15. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.

PERRY, D.G., KUSEL, S.J., PERRY, L.C. (1988). "Victims of peer aggression". *Developmental Psychology*. Vol. 24: p. 807-814.

PFEIFFER, C., WETZELS, P., ENZMANN, D. (1999). "Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen". *Forschungsberichte*. N° 80, Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

PFEIFFER, C., WETZELS, P. (1999). "The structure and development of juvenile violence in Germany. A proposition paper based on current research findings". *Forschungsberichte*. N° 76, Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

PFEIFFER, C. (1998). "Trends in juvenile violence in European countries". *National Institute of Justice*. p. 1-4.

PFEIFFER, C., WETZELS, P. (1997). "Kinder als Täter und Opfer. Eine Analyse auf der Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung". *Forschungsberichte*. N° 68, Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

PIÑUEL ZABALA, I. (2006). *Informe Cisneros VIII. Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

PRATS, J., RAVENTÓS, F., (Dir.) (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?* Col·lecció Estudis Socials. Vol. 18. Barcelona: Fundació "la Caixa".

RAJMIL, L. et al. (2005). *Rebuig social percebut (bullying) per nens/es i adolescents de 8-18 anys a Europa*. Barcelona: Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques.

RIVAROLA, P., SORANDO, R. (2006). *Estudi comparatiu sobre els factors de pressió grupal entre centres de règim tancat de justícia juvenil i instituts d'educació secundària*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Generalitat de Catalunya).

RODRÍGUEZ BASANTA, A. (2000). "Resultats d'un estudi exploratori sobre la informació relativa a la violència escolar a Catalunya". *Revista Catalana de Seguretat Pública*. Nº 6-7/2000: p. 297-307.

RODRÍGUEZ BASANTA, A. (1999). "Jornades sobre la violència durant el període escolar". *Revista Catalana de Seguretat Pública*. Nº 4/1999: p. 157-162.

ROLAND, E., GALLOWAY, D. (2002). "Classroom influences on bullying". *Educational Research*. Vol. 44, nº 3: p. 299-312.

ROLAND, E. (2000). "Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years". *Aggressive Behavior*. Vol. 26, nº 1: p. 135-143.

ROLAND, E. (1998). *School influences on bullying*. Durham: University of Durham.

SALMIVALI, C., HUTTUNEN, A., LAGERSPETZ, K. (1997). "Peer networks and bullying in schools". *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 38 (4): p. 305-312.

SALMIVALI, C., *Consequences of school bullying and violence*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/28/5/33866612.ppt>

SANMARTÍN, J. (2005). "Violencia y escuela", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

SANMARTÍN, J., (Ed.) (1999). *Violencia contra niños*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia en Valencia. Barcelona: Ariel.

SCANDROGLIO, B., LÓPEZ MARTÍNEZ, J., MARTÍNEZ GARCÍA, J.M., MARTÍN LÓPEZ, M^aJ., SAN JOSÉ SEBASTIÁN, M^oC., MARTÍN GONZÁLEZ, A. (2003). "La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas". *Estudios de Juventud*. Nº 62/03: p. 151-158.

SCHÄFER, M. (1996). "Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe". *Report Psychologie*. Vol. 21, nº 9: p. 700-711.

SEBASTIAO, J. (2005). "La violencia en la escuela en Portugal: políticas y experiencias", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

SISTEMA D'INFORMACIÓ DE DROGODEPENDÈNCIES DE BARCELONA (2005). *Actualització del Indicadors de Drogues: 3r Trimestre 2005*. Barcelona: Servei de Prevenció i Atenció a les dependències (Consorti Sanitari de Barcelona – Agència de Salut Pública). www.aspb.es/quefem/docs/sidb.pdf

SMITH, P.K. (2005). "Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

SMITH, P.K., PEPLER, D., RIGBY, K., (Ed.) (2004). *Bullying in schools*. Cambridge: Cambridge University Press.

SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., SLEE, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.

STAFF, J., UGGEN, C. (2003). "The fruits of good work: early work experiences and adolescent deviance". *Journal of Research in Crime and Delinquency*. Vol. 40, nº 3: p. 263-290.

SUTHERLAND, I., SHEPHERD, J. P. (2002). "A personality-based model of adolescent violence". *British Journal of Criminology*. Nº 42: p. 433-441.

TANGE, C. (2003). *Le placement des enfants: une bienveillance à risque*. Brussel·les: Éditions De Boeck Université.

TILLMANN, K-J. (2005). "Factores de riesgo socioculturales", en la conferència *Violencia y escuela*, Palau de la Música de València, 6 y 7 de octubre de 2005. Edita Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

TOBEÑA, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

TONDELLIER, M. (2006). "Un établissement scolaire sous pression. Analyser les conseils de discipline au collège Balzac". *Déviance et Société*. Vol. 30, nº 2: p. 179-202.

TYMMS, P., MERRELL, C., HENDERSON, B. (2000). "Baseline assessment and progress during the first three years at school". *Educational Research and Evaluation*. Vol. 6, nº 2: p. 105-129.

URRA, J. (2003). "Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades". *Estudios de Juventud*. Nº 62/03: p. 11-20.

US DEPARTEMENT OF JUSTICE (2001). *Choosing and using child victimization questionnaires*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

V.V.A.A. (2001). *Conclusiones de las Jornadas de menores elaboradas por los jueces y fiscales de menores asistentes a las mismas*. Madrid: Escuela Judicial, Consejo General del Poder Judicial, y Fiscalía General del Estado, Ministerio de Justicia.

V.V.A.A. (2005). *Neurobiología de la agresividad humana*. Barcelona: Ars XXI.

V.V.A.A. (2006). *Conviure i treballar junts. Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya*. Sabadell: Consell Escolar de Catalunya, Generalitat de Catalunya y Diputació de Barcelona.

VEIJOLA, E. (1999). *Preventing bullying and violence at school*. Ministerio de Educación de Finlândia.

WHITNEY, I., SMITH, P. K. (1993). "A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools". *Educational Research*. Vol. 35: p. 3-25.

WASSON, R. GORDON, COWAN, G., COWAN, F., RHODES, W. (1974). *Maria Sabina and her mazatec mushroom velada*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

REVISTAS:

Cuadernos de Pedagogía. "Convivencia en los centros, monográfico", 2006. Nº 359, julio 2006, Barcelona: Praxis.

La violence à l'école - Dossier. 2003, Le Cafe Pedagogique.

Panoramiques. "La violence à l'école, toute réflexion faite", 2000. Nº 44.

Revista de Educación. "La violencia en los centros educativos ", 1997. Nº 313.

Revista de estudios DE JUVENTUD. "Minorías étnicas, migración e integración social", 2000. Nº 49.

Revista de estudios DE JUVENTUD. "Violencia y juventud", 1998. Nº 42.

Statewatch. "Long Lartin anti-bullying procedures "inadequate"", 2006. Vol. 16, Nº 2: p. 14-15.

INFORMES NO PUBLICADOS:

DEPARTAMENTO DE INTERIOR (1999). *Enquesta de seguretat pública de Catalunya 1999*. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENTO DE SALUD (2004). *Enquesta sobre drogues a la població escolar de l'any 2004*. Generalitat de Catalunya.

ELZO, J., AYESTARÁN, S., BILBAO, K., ECHANO, J.I., PANTOJA, L., TRINIDAD, V. (1995). *Planteamientos para unas actuaciones sobre la subcultura de la violencia y sus repercusiones en la juventud vasca. Informe preliminar*. Universidad de Deusto. Informe encargado por el Departamento de Interior del Gobierno vasco.

HERNÁNDEZ, T., SARABIA, B. (2000). *Prevención de la violencia de conflictos en el alumnado de ESO en Navarra*. Universidad Pública de Navarra: Departamento de Sociología.

DEL BARRIO MARTÍNEZ, C., MARTIN ORTEGA, E. (Eds.), OCHAITA, E. (Coord.) (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid.

SITIOS WEB:

Centro de Investigación por la Paz

<http://www.gernikagogoratuz.org/gernikagogoratuz.html>

Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia

<http://www.gva.es/violencia/>

Energy Control

<http://www.energycontrol.org/>

Enquesta de seguretat pública de Catalunya 2004, Departament d'Interior, Generalitat de Catalunya

http://www.gencat.net/interior/docs/int_espc04.htm

Enquesta de seguretat pública de Catalunya 2006, Departament d'Interior, Generalitat de Catalunya

http://www.gencat.net/interior/docs/int_espc06.htm

Fundación Secretariado Gitano

<http://www.fsgg.org>

Ministerio de Educación y Cultura

<http://www.convivencia.mec.es>

Movilización educativa

<http://www.movilizacioneducativa.net>

Visionary

<http://www.bullying-in-school.info/es/content/about-us/our-projects/visionaries-net-abstract.html>

Índice de gráficos y tablas

Índice de gráficos

Gráfico 1. Percepción de la disciplina entre el alumnado de secundaria.....	16
Gráfico 2. Percepción genérica sobre la existencia de maltratos en las escuelas	17
Gráfico 3. Percepción sobre la existencia de maltratos en la propia clase.....	18
Gráfico 4. Porcentaje de chicos y chicas objeto de acciones negativas de especial impacto	20
Gráfico 5. Alumnado que admite amenazas o agresiones al padre o a la madre, por género	29
Gráfico 6. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias	31
Gráfico 7. Consumos reconocidos a lo largo de toda la vida de ocho sustancias psicoactivas	33
Gráfico 8. Percepción de la facilidad de acceso a la cocaína por edades.....	35
Gráfico 9. Participación del propio el alumnado en el suministro de drogas por edad	36
Gráfico 10. Valoración de las relaciones con los compañeros y las compañeras	49
Gráfico 11. Evolución de las relaciones insatisfactorias y mediocres con el alumnado por edad	51
Gráfico 12. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el alumnado por género y edad.....	52
Gráfico 13. Relaciones con el alumnado por etapas educativas y lengua de preferencia.....	54
Gráfico 14. Valoración de las relaciones con el alumnado por dimensión del centro.....	56
Gráfico 15. Valoración de las relaciones con el profesorado.....	59
Gráfico 16. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el profesorado según la edad.....	61
Gráfico 17. Evolución de las relaciones insatisfactorias con el profesorado por género	62
Gráfico 18. Valoración de las relaciones con el profesorado por género y edad.....	63
Gráfico 19. Las relaciones insatisfactorias con el profesorado por etapas educativas.....	65
Gráfico 20. Valoración de las relaciones con el profesorado por edad y tipo de centro	66
Gráfico 21. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo	74
Gráfico 22. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo por edad	75
Gráfico 23. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo clase	78
Gráfico 24. Percepción de la existencia de alumnos maltratados en el propio grupo por titularidad y etapa ..	79
Gráfico 25. Percepción de maltratos y relaciones personales con el resto del alumnado	80
Gráfico 26. Sensación de miedo en la escuela.....	82
Gráfico 27. Alumnado que siente <i>bastante</i> y <i>mucho miedo</i> en la escuela por género y edad	83

Gráfico 28. Alumnado que siente <i>bastante</i> y <i>mucho miedo</i> en la escuela por tipo de centro y etapa educativa	84
Gráfico 29. Alumnado con sensación de miedo en la escuela y nivel educativo de los progenitores	87
Gráfico 30. Alumnos víctimas de acciones negativas frecuentes por género y edad	101
Gráfico 31. Alumnos víctimas de exclusión grupal una vez al trimestre o más por género y edad	102
Gráfico 32. Tipo de acciones negativas sufridas personalmente una vez a la semana o más	103
Gráfico 33. Acciones negativas intencionadas sufridas	105
Gráfico 34. Acciones negativas intencionadas sufridas por etapa educativa	106
Gráfico 35. Alumnado sometido a acciones negativas continuadas por edad	108
Gráfico 36. Niveles de exposición a las acciones negativas	109
Gráfico 37. Valoración conjunta de todas las acciones negativas sufridas	112
Gráfico 38. Alumnado que se considera víctima de acciones negativas importantes	114
Gráfico 39. Importancia subjetiva de las acciones negativas sufridas	115
Gráfico 40. Distribución de los maltratos sufridos por etapas educativas	120
Gráfico 41. Comparación entre la sensación de miedo y los maltratos sufridos	121
Gráfico 42. Acciones negativas intencionadas sufridas por género y etapa educativa	122
Gráfico 43. Valoración por género de las acciones negativas intencionadas sufridas	123
Gráfico 44. Acciones negativas intencionadas sufridas por origen	127
Gráfico 45. Distribución media de alumnos maltratados por grupos clase	131
Gráfico 46. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas, comparativa	140
Gráfico 45. Alumnado distribuido por la acción negativa reconocida más frecuente	141
Gráfico 48. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas por edad	144
Gráfico 49. Victimizadores habituales por género y etapa educativa	145
Gráfico 50. Autores de exclusión grupal una vez al trimestre o más, por género y etapa educativa	146
Gráfico 51. Acciones negativas reconocidas una vez a la semana o más	147
Gráfico 52. Acciones negativas reconocidas por el alumnado e intervenciones del profesorado	148
Gráfico 53. Agresiones intencionadas contra otros compañeros y compañeras	149
Gráfico 54. Acciones negativas intencionadas realizadas por etapa educativa	150
Gráfico 55. Frecuencia de las acciones para molestar reconocidas por el alumnado	151
Gráfico 56. Acciones negativas realizadas sin intención de molestar por género y edad	153
Gráfico 57. Acciones negativas realizadas con intención de molestar por edades	154
Gráfico 58. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes y entorno (inmigración)	157

Gráfico 59. Alumnado que necesita algún tipo de ayuda por etapas educativas	164
Gráfico 60. Reacciones del alumnado al ser tratado mal por los iguales	166
Gráfico 61. Conocimiento de los hechos por parte del profesorado y tipo de acción negativa	170
Gráfico 62. Conocimiento de las acciones negativas y número de alumnos matriculados	172
Gráfico 63. Conocimiento de las acciones negativas por parte de los progenitores	174
Gráfico 64. Conocimiento conjunto de las acciones negativas por parte de los adultos	179
Gráfico 65. Conocimiento conjunto de los hechos y valoración de las relaciones con los progenitores.....	180
Gráfico 66. Conocimiento conjunto de los hechos y valoración de las relaciones con el profesorado.....	181
Gráfico 67. Conocimiento conjunto de los hechos e importancia de las acciones negativas	182
Gráfico 68. Conocimiento conjunto de los hechos y percepción que alguien ayuda el afectado	183
Gráfico 69. La victimización personal en Cataluña, en nueve grupos de edad, año 2005	196
Gráfico 70. Evolución de la victimización personal entre los jóvenes de 16 a 18 años, 2000-2005	197
Gráfico 71. Percepción de la existencia de <i>bastantes</i> o <i>muchas</i> agresiones sexuales entre el alumnado	211
Gráfico 72. Alumnado que ha sido objeto de agresiones sexuales, por edad y género	216
Gráfico 73. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño a la calle, a bares, etc.	226
Gráfico 74. Alumnado que admite amenazas o agresiones contra el padre o la madre, por género	228
Gráfico 75. Evolución de la percepción del peligro asociado al consumo de cannabis.....	243
Gráfico 76. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias	244
Gráfico 77. Consumos reconocidos a lo largo de toda la vida de ocho sustancias psicoactivas	249
Gráfico 78. Evolución del consumo de cannabis con la edad.....	250
Gráfico 79. Consumo de drogas en Cataluña y en el Estado español	255
Gráfico 80. Percepción de la facilidad de acceso a la cocaína por edades.....	259
Gráfico 81. Percepción de la facilidad de acceso a los derivados del cannabis por edades.....	260
Gráfico 82. Participación del propio el alumnado en el suministro de drogas por edad	262
Gráfico 83. ¿Dónde se aprenden las cosas más importantes para vivir?.....	268
Gráfico 84. ¿Hasta qué punto son importantes las cosas siguientes?	269
Gráfico 85. Nivel percibido de supervisión de los progenitores, por tipo de alumnado	281
Gráfico 86. Nivel percibido de supervisión del profesorado, por tipo de alumnado	282
Gráfico 87. Acciones negativas intencionadas, calculadas a partir de la pregunta de síntesis	283

Índice de tablas

Tabla 1. Valoración de las relaciones básicas con compañeros, profesorado y progenitores	15
Tabla 2. Prevalencia y valoración de las acciones negativas frecuentes	19
Tabla 3. Agresiones reconocidas contra profesores o profesoras.....	21
Tabla 4. Hechos contra la propiedad: la percepción del problema	22
Tabla 5. Hechos contra la propiedad: la victimización experimentada	23
Tabla 6. Las agresiones físicas: la victimización.....	24
Tabla 7. Las agresiones sexuales experimentadas: evolución de la prevalencia.....	25
Tabla 8. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño (navajas, etc.)	26
Tabla 9. Alumnos que admiten conducir sin permiso o sin seguro	27
Tabla 10. Alumnos que admiten hechos contra la propiedad fuera de la escuela	28
Tabla 11. Alumnos que admiten amenazas o agresiones fuera de la escuela	28
Tabla 12. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias psicoactivas	30
Tabla 13. Incitación al consumo de sustancias psicoactivas	32
Tabla 14. Percepción de la facilidad de acceso a seis drogas ilegales.....	34
Tabla 15. Características del alumnado del tipo 1	38
Tabla 16. Características del alumnado del tipo 2	39
Tabla 17. Características del alumnado del tipo 3	40
Tabla 18. Características del alumnado del tipo 4	40
Tabla 19. Criterios de interpretación categórica de la escala 0-10.....	50
Tabla 20. Valoración de las relaciones con los compañeros y las compañeras.....	50
Tabla 21. Valoración de las relaciones con el alumnado según la lengua de preferencia	53
Tabla 22. Las relaciones con el alumnado y el entorno social (las becas de comedor)	55
Tabla 23. Valoración de las relaciones con el profesorado	60
Tabla 24. Valoración de las relaciones con el profesorado según el lugar de origen.....	64
Tabla 25. Tipo de relaciones con el profesorado según etapas y titularidad de los centros	65
Tabla 26. Sensación de miedo en la escuela según nivel educativo	82
Tabla 27. Sensación de miedo en la escuela según el tamaño del centro	85
Tabla 28. Sensación de miedo en la escuela según el número de becas de comedor	86
Tabla 29. Sensación de miedo en la escuela según la valoración de la relación con el alumnado	88

Tabla 30. Alumnos que han experimentado acciones negativas según acción y frecuencia	97
Tabla 31. Alumnado víctima de acciones negativas según frecuencia y nivel educativo	100
Tabla 32. Alumnos que han experimentado acciones negativas continuadas en la escuela	109
Tabla 33. Distribución del alumnado para la valoración de las acciones negativas sufridas	113
Tabla 34. Alumnado que ha experimentado acciones negativas según frecuencia y nivel educativo	117
Tabla 35. Hacia un indicador global de maltratos registrados	117
Tabla 36. Hacia un indicador global de maltratos percibidos: A MENUDO	118
Tabla 37. Hacia un indicador global de maltratos percibidos: ALGUNAS VECES	119
Tabla 39. Alumnado objeto de acciones negativas una vez a la semana o más por origen.....	124
Tabla 40. Prevalencia de acciones negativas intencionadas sufridas valoradas por origen	126
Tabla 41. Maltratos sufridos a la enseñanza pública y al privado	128
Tabla 42. Prevalencia de acciones negativas intencionadas sufridas valoradas de 7 a 10.....	130
Tabla 43. Alumnos que reconocen haber victimizado otros chicos o chicas.....	139
Tabla 44. Alumnos que reconocen ser autores de acciones negativas habituales.....	142
Tabla 45. Actitudes ante las acciones negativas presenciadas	143
Tabla 46. Alumnado que se reconoce autor de acciones negativas	144
Tabla 47. Hacia un indicador sintético sobre maltratadores en la escuela.....	152
Tabla 48. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes por nivel educativo y origen	155
Tabla 49. Alumnado que admite acciones negativas frecuentes por nivel educativo y origen	156
Tabla 50. Alumnado que reconoce que se han metido a menudo con él para molestarlo	163
Tabla 51. Alumnado que opina que necesita ayuda para evitar que lo traten mal	163
Tabla 52. Alumnos que opinan que necesitan ayuda y que nadie los ayuda	166
Tabla 53. Percepción acerca del conocimiento de los hechos por parte del profesorado	168
Tabla 54. Conocimiento por parte del profesorado e importancia subjetiva de los hechos	169
Tabla 55. Conocimiento de las acciones negativas en la enseñanza pública y en la privada.....	171
Tabla 56. Conocimiento de las acciones negativas por parte de los progenitores	173
Tabla 57. Conocimiento de los hechos por parte de los padres e importancia de los hechos para el alumnado	175
Tabla 58. Conocimiento conjunto de las acciones negativas por parte de los adultos	179
Tabla 59. La victimización personal en Cataluña, en cinco grupos de edad, año 2005.....	196
Tabla 60. Hechos contra la propiedad: la percepción del problema.....	198
Tabla 61. Hechos contra la propiedad: la victimización experimentada	199

Tabla 62. Valoración de la importancia del peor robo o del peor destrozo.....	200
Tabla 63. Relación de los autores del peor robo o destrozo con la escuela de la víctima.....	201
Tabla 64. La peor victimización por robo o destrozo	202
Tabla 65. Lugar donde se ha experimentado la peor victimización por robo	202
Tabla 66. Las agresiones físicas: evolución de la percepción del problema.....	204
Tabla 67. Lugares principales donde se producen agresiones físicas: evolución de la percepción.....	205
Tabla 68. Las agresiones físicas: la victimización	207
Tabla 69. Valoración de la importancia de la peor agresión física	208
Tabla 70. Relación de los agresores con la escuela de la víctima.....	208
Tabla 71. Relación con la escuela de la peor agresión física	209
Tabla 72. Las agresiones sexuales: la percepción del problema	210
Tabla 73. Percepción de los lugares donde se producen las agresiones sexuales.....	212
Tabla 74. Las agresiones sexuales experimentadas: evolución de la prevalencia	214
Tabla 75. Valoración de la importancia de la peor agresión sexual.....	215
Tabla 76. Distribución de las agresiones sexuales por tipo de victimización y género	216
Tabla 77. Relación de los autores de agresiones sexuales con la escuela de la víctima.....	217
Tabla 78. Lugar donde se ha experimentado la peor agresión sexual.....	218
Tabla 79. Alumnos que admiten llevar objetos para hacer daño (navajas, etc.).....	225
Tabla 80. Alumnos que admiten amenazas o agresiones fuera de la escuela	228
Tabla 81. Alumnos que admiten hechos contra la propiedad fuera de la escuela	230
Tabla 82. Alumnos que admiten realizar pintadas en espacios públicos	231
Tabla 83. Criterio de equivalencia aproximado de variables.....	232
Tabla 84. Alumnos que admiten daños contra bienes en la vía pública.....	232
Tabla 85. Alumnos que admiten viajar sin billete en los transportes públicos.....	234
Tabla 86. Alumnos que admiten conducir sin permiso o sin seguro	234
Tabla 87. Percepción del peligro asociado al consumo de cuatro sustancias psicoactivas	241
Tabla 88. Incitación al consumo de sustancias psicoactivas	245
Tabla 89. Consumo de cannabis.....	249
Tabla 90. Consumo de éxtasis.....	251
Tabla 91. Análisis factorial del consumo de ocho sustancias psicoactivas	252
Tabla 92. Segmentación por tipo de consumo de sustancias psicoactivas.....	253

Tabla 93. Consumo de drogas en Cataluña y en siete países de nuestro entorno	256
Tabla 94. Percepción de la facilidad de acceso a seis drogas ilegales.....	258
Tabla 95. Participación del propio alumnado en el suministro de drogas.....	262
Tabla 96. Análisis factorial de dónde se aprenden las cosas más importantes para vivir	268
Tabla 97. Análisis factorial de los valores expresados	269
Tabla 98. Análisis factorial de los comportamientos problemáticos.....	270
Tabla 99. Justificación técnica de la tipología: centros de los conglomerados retenidos.....	271
Tabla 100. Tipología retenida del alumnado de educación secundaria	271
Tabla 101. Características del alumnado del tipo 1	272
Tabla 102. Características del alumnado del tipo 2.....	276
Tabla 103. Características del alumnado del tipo 3.....	279
Tabla 104. Características del alumnado del tipo 4	285

Anexos

Anexo 1. Metodología de la ECESC 2005-2006

Diseño y tamaño de la muestra

El universo objeto de estudio está formado por los estudiantes matriculados en centros, de 20 alumnos o más, de enseñanza primaria (de tercero a sexto curso) y de enseñanza secundaria, es decir, con una edad aproximada de entre los 8 y los 18 años. Quedan excluidos los estudiantes que están matriculados en centros de formación de grado superior.

Así pues, las unidades de análisis de la operación son los mismos estudiantes, pero debe tenerse presente que las unidades muestrales han sido los grupos o clases de alumnos dentro de una escuela o centro. Se ha hecho una selección de la población a través de una selección de escuelas y clases en primera y segunda fase respectivamente, previa estratificación de las escuelas en estratos según el cruce de las variables de zona territorial y tipología de centro.

Este tipo de muestreo corresponde a un diseño por conglomerados, donde los conglomerados de primera etapa han sido las escuelas y los conglomerados de segunda etapa las clases o grupos seleccionados, siempre aleatoriamente. Finalmente, los grupos o clases seleccionados han sido censados, es decir, se ha entrevistado en todos a los alumnos de aquel grupo.

En cuanto al territorio, se han utilizado como referencia las zonas de educación definidas por el Departamento de Educación, es decir:

- Barcelona I (Ciudad)
- Barcelona II (Comarcas)
- Baix Llobregat - Anoia
- Vallès Occidental
- Girona
- Tarragona
- Terres de l'Ebre

Por otra parte, según figura en la base de datos de centros, la tipología de centro clasifica a éstos en:

- Primaria rural
- Primaria Generalitat de Catalunya
- Primaria + Secundaria
- Secundaria

A diferencia del estudio que se llevó a cabo en la edición del año 2000, donde sólo se realizó la encuesta a estudiantes de secundaria, este año, como ya se ha mencionado, el universo de estudio ha incluido también a los alumnos de estudios primarios a partir del segundo ciclo. Con

el fin de poder comparar los resultados con los de la edición anterior, ha sido necesario que la muestra sea lo suficientemente grande.

En un primer momento, el diseño de la muestra contemplaba un tamaño en torno a 12.000 alumnos repartidos proporcionalmente entre estudios primarios y secundarios. Finalmente, sin embargo, se han entrevistado 10.414 alumnos, ya que en el diseño se aplicó una estimación de ratio por grupo demasiado elevada en los estudios de secundaria, por lo que el número de entrevistas en este estrato ha sido inferior al esperado. De todos modos, el número de entrevistas realizadas es suficientemente grande como para poder proporcionar estimaciones con unos márgenes de error bajos y una fiabilidad alta.

La distribución final de la muestra según tipo de estudio (primario o secundario) es la siguiente:

Tipo de estudio	Distribución final de la muestra
Estudios primarios	4.951
Estudios secundarios	5.463
Total	10.414

Este tamaño permite estimaciones ya sea a nivel de tipología de escuela como a nivel de zona de educación y también, si se desea, el análisis para escuelas públicas/privadas o a nivel de edades o ciclos de estudio (dos ciclos a primaria y 3 ciclos a secundaria).

Procedimiento de extracción de la muestra

Una vez establecido el tamaño de la muestra, el siguiente paso ha sido calcular cuál es el número de centros y el número de grupos que se necesita seleccionar para obtener el número de encuestas deseado.

Con el fin de realizar los cálculos del número de escuelas y grupos a encuestar se ha procedido de la siguiente manera.

Se ha calculado el número medio de alumnos por grupo según tipo de escuela y se ha redondeado la cifra a la baja preveyendo que en el momento de realizar la encuesta, es probable la ausencia de algunos alumnos, a la vez que se intenta garantizar la muestra mínima.

	Primaria rural	Primaria general	Primaria + Secundaria	Secundaria
Reales	11,01	21,50	26,60	27,29
Estimados a la baja	10	20	25	25

La distribución del número de grupos es la siguiente:

Muestra grupos					
Servicio territorial de Educación	Primaria rural	Primaria general	Primaria + Secundaria	Secundaria	Total
Barcelona I (ciudad)	0	22	55	34	111
Barcelona II (comarcas)	7	44	44	54	149
Baix Llobregat - Anoia	2	21	16	26	65
Vallès Occidental	0	20	21	24	65
Girona	6	18	10	22	56
Lleida	14	9	6	13	42
Tarragona	6	13	11	18	48
Terres de l'Ebre	6	4	2	7	19
Total	41	151	165	198	555

Se observa que el número de grupos de la primaria rural es inferior a dividir el número de alumnos a encuestar por la ratio alumnos/grupo. Eso es debido a que se decidió que las escuelas de este estrato serían censadas, es decir, encuestados todos los alumnos, lo que supone un ahorro de grupos.

Al igual que en la edición del año 2000, con el fin de reducir el coste de la operación y no tener que seleccionar un número excesivo de centros, se ha seguido el criterio que, una vez seleccionada una escuela, se entrevistará a un grupo de cada uno de los ciclos formativos o franja de edad que imparte. Así pues, aquellos centros que imparten clases en más de un ciclo estarán representados en la muestra con un grupo por cada ciclo o estrato de edad. Ésta es la causa por la que el número de grupos analizados es superior al número de escuelas. En este sentido, previamente se ha calculado la ratio de ciclos/escuela con el fin de calcular cuántos centros son necesarios para cada zona de educación y tipo de escuela con el fin de obtener el número de grupos calculado anteriormente. Por otra parte, en el caso de las escuelas de primaria rural, se ha decidido no hacer selección de grupos y censar todo el centro.

Aplicando estas ratios, se obtiene la siguiente muestra de centros a partir de la cual se ha procedido a la extracción aleatoria para cada uno de los estratos territoriales definidos.

Muestra centros

Servicio territorial de Educación	Primaria rural	Primaria general	Primaria + Secundaria	Secundaria	Total
Barcelona I (ciudad)	0	11	11	13	35
Barcelona II (comarcas)	4	23	10	17	54
Baix Llobregat - Anoia	1	10	4	8	23
Vallès Occidental	0	9	5	8	22
Girona	3	10	2	7	22
Lleida	7	5	1	6	19
Tarragona	3	6	2	5	16
Terres de l'Ebre	3	2	1	2	8
Total	21	76	36	66	199

Distribución final de la muestra y errores asociados

La muestra final obtenida por ciclos formativos es la siguiente:

	Alumnos encuestados	Error (%)
Educación primaria	4.951	1,5
Ciclo medio (3º y 4º)	2.513	2,0
Ciclo superior (5º y 6º)	2.438	2,0
Educación secundaria	5.463	1,4
1º y 2º de ESO	2.130	2,1
3º y 4º de ESO	2.017	2,2
Bachillerato y CFGM	1.316	2,7
Total	10.414	1,0

Por otra parte, la distribución según zonas de educación es:

	Alumnos encuestados	Error (%)
Barcelona I (ciudad)	2.019	2,2
Barcelona II (comarcas)	2.952	1,9
Baix Llobregat - Anoia	1.317	1,8
Vallès Occidental	1.277	2,8
Girona	1.073	3,0
Lleida	743	3,8
Tarragona / Terres de l'Ebre	1.033	3,3
Total	10.414	1,0

Finalmente, la distribución conjunta de zonas territoriales y ciclo formativo se adjunta en la tabla siguiente:

	Primaria		Secundaria	
	Alumnos encuestados	Error (%)	Alumnos encuestados	Error (%)
Barcelona I (ciudad)	846	3,3	1.173	2,9
Barcelona II (comarcas)	1.375	2,6	1.577	2,5
Baix Llobregat - Anoia	647	3,9	670	3,9
Vallès Occidental	618	4,0	659	3,9
Girona	497	4,5	576	4,1
Lleida	385	5,0	358	5,2
Tarragona / Terres de l'Ebre	583	4,0	450	4,7
Total	4.951	1,5	5.463	1,4

El error se ha calculado bajo los parámetros de $p=q=0,5$ y un nivel de confianza del 95%.

Ponderación de resultados

El hecho de no conocer *a priori* la distribución final de la muestra en relación con variables como el territorio, los tipos de estudio o los ciclos, ya que fundamentalmente depende del número de entrevistas finales que se han realizado dentro de cada grupo, ha hecho necesario ponderar los resultados teniendo en cuenta las variables mencionadas.

Con el fin de realizar la ponderación se ha utilizado la base de datos de matriculados del Departamento de Educación según centros y territorios. De esta manera, se puede dar un peso u otro a cada registro de la muestra en función de a qué estrato pertenecen, estrato formado por el cruce de las variables zona de educación, tipo de estudio (primaria y secundaria) y ciclo.

Anexo 2. Metodología de la ECESC 2000-2001

Resumen de la ficha técnica

Muestra diseñada por el Instituto de Estadística de Cataluña representativa del conjunto de chicos y chicas que cursaban la enseñanza secundaria en Cataluña.

Muestreo aleatorio, por conglomerados y etapas:

- Etapa 1: selección de 112 centros públicos y privados
- Etapa 2: selección de 325 grupos clase
- Censo de los miembros de cada grupo clase

Las variables con respecto a las que se aseguraban la representatividad de la muestra fueron las siguientes:

- etapas educativas: 1º y 2º de ESO, bachillerato y ciclos formativos de grado medio
- regiones del Plan territorial de Cataluña y zonas de enseñanza
- titularidad de los centros: públicos y privados

El total de jóvenes encuestados fue de 7.416 con un error estadístico para datos globales de +/- 1,2.

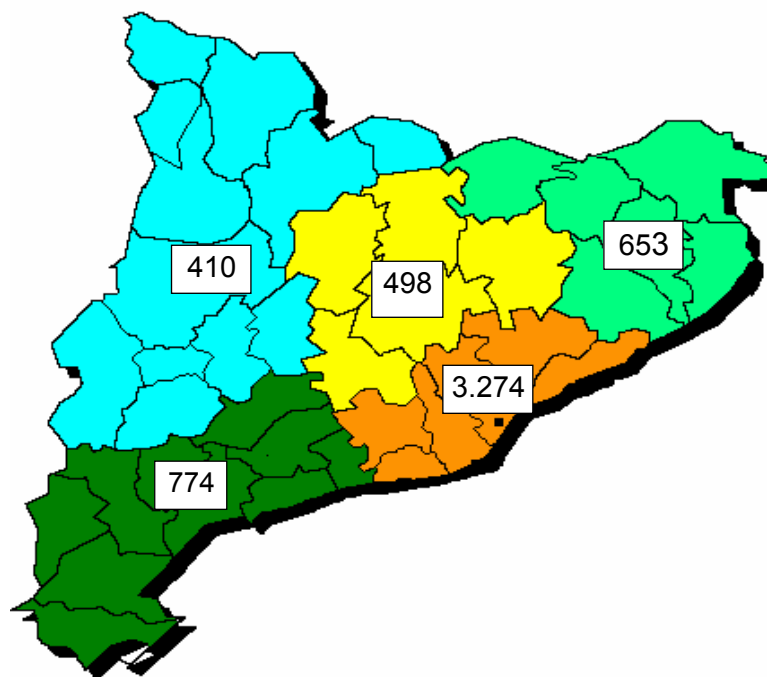
La distribución de la muestra (100% = 7.416 jóvenes entrevistados) por género, etapas educativas, titularidad del centro y por regiones de enseñanza fue la siguiente:

Género	Alumnos encuestados	%
Chicos	3.678	49,6
Chicas	3.738	50,4

Etapas educativas	Alumnos encuestados	%
ESO 1r ciclo	2.365	31,9
ESO 2º ciclo	2.712	36,6
Bachillerato	1.965	26,5
CFGM	374	5,0

Titularidad del centro	Alumnos encuestados	%
Privado no concertado	136	1,8%
Privado concertado	3.065	41,3%
Público	4.214	56,9%

Distribución por regiones



El trabajo de campo se realizó entre el 15 de noviembre y el 20 de diciembre de 2000, bajo la dirección de J.M. Aragay, Juli Sabaté y Elisabet Torrelles, de la Universidad de Barcelona, Fundació Bosch i Gimpera. La encuesta se realizó con cuestionarios anónimos autoadministrados y los encuestadores eran personal externo a los centros de enseñanza.