
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Serrano García, Judit; Fitó, Ariadna, Dir. Estudio de caso "Vallès Oriental". Análisis sociométrico sobre acoso escolar y soledad. 2021. (819 Grau en Sociologia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/272656>

under the terms of the  license

TRABAJO DE FINAL DE GRADO. ESTUDIO DE CASO “VALLÈS ORIENTAL”. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO SOBRE ACOSO ESCOLAR Y SOLEDAD

Resumen: El presente trabajo es un análisis de las relaciones establecidas entre alumnos en dos aulas de educación secundaria obligatoria en un instituto del Vallès Oriental. El objetivo de esta investigación es entender el proceso del acoso escolar y su relación con la soledad a través de un cuestionario testado y entrevistas. El test utilizado es una simbiosis de la escala UCLA de la soledad y el test Bull-s de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares. Este test ha demostrado ser capaz de mostrar una imagen profunda de la estructura socio-afectiva del grupo, las relaciones de agresión-victimización, los elementos situacionales y de perspectiva y la relación que la soledad tiene con estas características. Estos elementos resaltan, al mismo tiempo, qué elementos están relacionados con la soledad en sí misma y muestran las variables asociadas con el rol del agresor y la víctima. También es parte de la conclusión de este estudio la correlación entre la soledad sentida y las categorías ya mencionadas.

Palabras claves: soledad, acoso escolar, bullying, sociograma, víctima, agresor

Abstract: This study consists of an analysis of the established relations between students in two conflicting high school class groups in Vallès Oriental. The objective of this research is to understand the process of bullying and violence and its relation to loneliness through the use of testes questionnaire and interviews. The test used is a symbiosis of the UCLA scale of loneliness and the Bull-s test of sociometric violence evaluation. This test is proved to be able to show a deep image of the socio-affective structure of the group, the relations of aggression-victimization, the situational and perspective elements and the relation that loneliness has to these characteristics. These elements are, at the same time, highlighting which elements are related to loneliness itself and showing the variables associated with the role of the aggressor and the victim. Correlations between felt loneliness and those categories are also shown as part of the conclusion of this study.

Keywords: loneliness, school harassment, bullying, sociogram, victim, aggressor

Resum: Aquest treball és una anàlisi de les relacions establertes entre alumnes a dues aules d'Educació Secundària Obligatòria en un institut del Vallès Oriental. L'objectiu d'aquesta investigació és entendre el procés de l'assetjament escolar i la relació amb la solitud a través d'un qüestionari testat i entrevistes. El test utilitzat és una simbiosi de l'escala UCLA de la soledat i el test Bull d'avaluació sociomètrica de la violència entre escolars. Aquest test ha demostrat ser capaç de mostrar una imatge profunda de l'estructura socioafectiva del grup, les relacions d'agressió-victimització, els elements situacionals i de perspectiva i la relació que té la soledat amb aquestes característiques. Aquests elements ressalten, alhora, quins elements estan relacionats amb la solitud en si mateixa i mostren les variables associades al rol de l'agressor i la víctima. També és part de la conclusió d'aquest estudi la correlació entre la solitud sentida i les categories ja esmentades.

Paraules clau: solitud, assetjament escolar, bullying, sociograma, víctima, agressor

Alumna: Judit Serrano Garcia

Tutora del Trabajo de Final de Grado: Ariadna Fito Frutos

Grado en Sociología

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

Curso académico: 2021-2022

ÍNDICE

1. Justificación	<i>Pg. 2</i>
2. Marco teórico	<i>Pg. 3</i>
3. Diseño metodológico	<i>Pg. 5</i>
3.1. Preparación	<i>Pg. 5</i>
3.2. Tratamiento de los datos	<i>Pg. 7</i>
4. Principales resultados	<i>Pg. 10</i>
5. Conclusiones	<i>Pg. 13</i>
6. Bibliografía	<i>Pg. 13</i>
7. Anexos	<i>Pg. 14</i>
1) Cuestionario	<i>Pg. 14</i>
1.1) Ficha técnica	<i>Pg. 14</i>
1.2) Plantilla	<i>Pg. 15</i>
2) Entrevistas	<i>Pg. 26</i>
2.1) Guión de la entrevista	<i>Pg. 26</i>
2.2) Registro de la entrevista	<i>Pg. 27</i>
2.3) Codificación	<i>Pg. 62</i>
3) Análisis estadístico	<i>Pg. 72</i>
3.1) Variables sociométricas	<i>Pg. 72</i>
3.2) Matrices sociométricas	<i>Pg. 72</i>
3.2.1.) Matriz sociométrica segundo ESO	<i>Pg. 72</i>
3.2.2) Matriz sociométrica tercero ESO	<i>Pg. 73</i>
3.3) Elementos situacionales y perceptivos	<i>Pg. 74</i>
3.3.1) Segundo ESO	<i>Pg. 74</i>
3.3.2) Tercero ESO	<i>Pg. 75</i>
3.4) Perfiles relativos a dinámicas de bullying	<i>Pg. 77</i>
3.4.1) Segundo ESO	<i>Pg. 77</i>
3.4.2) Tercero ESO	<i>Pg. 78</i>
3.5) Tablas cruzadas	<i>Pg. 79</i>
3.5.1) Segundo ESO	<i>Pg. 79</i>
3.5.2) Tercero ESO	<i>Pg. 83</i>
4) Sociograma de reciprocidades	<i>Pg. 86</i>
4.1) Clase de segundo de la ESO	<i>Pg. 86</i>
4.2) Clase de tercero de la ESO	<i>Pg. 87</i>

1. Justificación

Los principales proyectos sociales contra la soledad hoy día se orientan a paliar los terribles efectos de la soledad en la tercera edad, no obstante quedan ignorados sus efectos en otros ciclos de vida. Contrario a lo que se pueda pensar sobre la soledad, actualmente en Barcelona se registra un total de 25'6% de jóvenes que se sienten solos a diferencia de un 18'7% de personas mayores de 65 años (*Ajuntament de Barcelona, 2021*). A través de la Comisión Europea, el ayuntamiento de Barcelona inició en 2019 diversos análisis que dieron lugar a indicadores sobre el sentimiento de soledad. Donde, finalmente, la Estrategia Contra la Soledad de Barcelona destacó entre las principales fuentes de soledad en la adolescencia las situaciones de *bullying* (*Ajuntament de Barcelona, 2021*). **Es debido al informe precedido mi interés por construir un trabajo de final de grado orientado tanto a la actuación como a la resolución de algunas de las incógnitas referentes a las dinámicas ocultas de acoso escolar dentro de las aulas. Atendiendo, asimismo, variables redescubiertas del fenómeno como la soledad subjetiva¹.**

Respecto al estudio de las particularidades del acoso escolar, es necesario no denostar sus contribuciones para nuestro campo (ducho en elementos relativos a la desigualdad). Considerar dichas circunstancias es una tarea ineludible para comprender los acuerdos tácitos *en pro* del mantenimiento de la diferenciación social. Según Mendez y Cerezo, el bullying o acoso escolar es un fenómeno presente en todas los centros educativos (2009). Centros donde, por lo general, se actúa demasiado tarde para revertir las consecuencias (2009). Esta clase de eventos de carácter violento comparten semejanzas con la violencia de género² en más de un sentido; dicha coyuntura se ve envuelta, al igual que la anterior nombrada, en consideraciones de encubrimiento, donde se las reduce a asuntos pertenecientes a la esfera privada. Situaciones “normalizadas”, las cuales integran una doble victimización de la víctima a quien se culpa por su falta de actuación (*Valvidares, 2015*). Son relaciones de poder y dominación versadas sobre aquellos que difieren a la falacia de la homogeneidad social (*Valvidares, 2015*). En la actualidad existe un total de 9,3% de estudiantes que sufren acoso escolar, si se extrapola este porcentaje asciende a 110.000 niños (*Save the Children, 2016*). El fenómeno conlleva tanto riesgos físicos como psicológicos; sus consecuencias destruyen la autoestima, generan estados depresivos, ansiedad constante, dificultan la adaptación social así como el rendimiento académico, producen abandono escolar, absentismo e (inclusive) pueden conducir al suicidio (*Save the Children, 2016*).

Habiendo expuesto lo anterior, el principal objetivo del presente trabajo será (dada la asiduidad del fenómeno) el estudio mediante cuestionario testado de las relaciones dentro un aula considerada conflictiva (ya sea por el profesorado interrogado o por la teoría recopilada al respecto³) y sus efectos

¹ Soledad sentida que puede ser voluntaria o involuntaria e impuesta.

² Elemento también estudiado por la sociología.

³ La experiencia del acoso escolar es más frecuente entre alumnos de primero y segundo de la ESO.

en la soledad. Pese al reducido análisis⁴, este estudio permitirá vislumbrar los procesos de acoso escolar o agresividad ocultos en las interacciones e informar mediante las evidencias de posibles riesgos en la convivencia (*objetivo secundario I*). Teniendo en cuenta, además, un análisis de la correspondencia entre los casos de acoso escolar o agresión y el sentimiento de soledad subjetivo precisado por la teoría (*objetivo secundario II*). Dicho cuestionario se suministrará a un aula formada por alumnos de secundaria dentro del municipio catalán de Parets del Vallès⁵ con el apoyo del profesorado. En cuanto a la metodología, se utilizarán *mix methods* basados en un modelo de triangulación que contraste el análisis cualitativo con la formación cuantitativa estadística. Dicho análisis se sostendrá con ayuda de soportes informáticos para ponderar los resultados del cuestionario, establecer los porcentajes y, de igual modo, los procedimientos sociométricos que den lugar al posterior análisis.

2. Marco teórico

Para incidir epistemológicamente en el fenómeno será necesario reparar en la construcción de conceptos como violencia y acoso escolar. La violencia comprende un uso intencionado de la fuerza (de forma fáctica o como amenaza) contra uno mismo o los demás, contribuyendo asimismo a la causa de daños físicos o psicológicos, así como alteraciones en el desarrollo y privaciones (Echeverri Ochoa, Gutiérrez, Ramírez, & Morales, 2014). Respecto al acoso escolar, éste se considera un maltrato entre iguales que implican (1) intencionalidad de dañar, (2) repetición o reiteración, (3) relaciones entre pares con desequilibrios de poder o fortaleza (Echeverri Ochoa et al., 2014). En este caso, vistos ambos conceptos, el acoso escolar encierra dentro de su definición la violencia como manifestación relacionándose, asimismo, con el término violencia escolar (Echeverri Ochoa et al., 2014). La diferencia entre violencia escolar y bullying se encuentra en la no presencialidad de elementos como el poder o la sumisión, concibiéndose además el ejercicio violento como acto de mediación. Entre las tipologías de bullying tenemos los tipos físicos, verbales, relacionales (como la exclusión) o el humorismo.

Bajo la finalidad de explicitar las asociaciones entre el acoso escolar (o bullying) y la soledad afirmadas⁶, primeramente expondré la construcción del concepto. La soledad se define como la manifestación de una insatisfacción debido a la carencia de relaciones interpersonales (Pinto, 2020). Estas relaciones interpersonales permiten determinar el grado de aislamiento social o la calidad de dichos vínculos establecidos (Pinto, 2020). Asimismo, la soledad se estima en calidad de situación de falta de participación social; una situación donde el individuo no toma pleno control de sus decisiones, al estar dichas decisiones caracterizadas por la vivencia de una realidad y contacto social indeseables

⁴ Debido a aspectos pertenecientes a un análisis sociométrico pormenorizado, a la gestión excesiva de variables así como a los recursos limitados en el tiempo.

⁵ Se prescinde del nombre debido a cuestiones de anonimato de la institución así como los alumnos involucrados.

⁶ Por parte de los distintos cuestionarios aplicados por el ayuntamiento de Barcelona.

gracias a ciertas condiciones, entornos o circunstancias (Pinto Lobo, 2020). Esta soledad puede ser *emocional* [1], en referencia a vínculos establecidos con agentes primarios (familia y/o amigos), o *social* [2] en cuanto a la calidad y cantidad de las relaciones (Pinto Lobo, 2020). También existen tipologías de soledad, como la *soledad subjetiva* [3] y la *soledad objetiva* [4], siendo la primera el “sentirse sólo” y la segunda “estar sólo” (Pinto Lobo, 2020). Entre los indicadores del fenómeno tenemos que éste puede verse afectado por condiciones marcadas por un *bajo capital socioeconómico* [5] relacionado con riesgos de aislamiento o deshumanización Pinto Lobo,. La soledad, de igual forma, afecta principalmente a *inmigrantes* [6], *personas discapacitadas* [7] o *individuos de cualquier edad* [8]. También la soledad implica cuatro ámbitos: *la locura* [9], *la criminalidad* [10], *la enfermedad* [11], *la muerte* [12] así como *la sexualidad* [13] y *la naturaleza* [14] (Pinto Lobo, 2020).

Dichas situaciones de soledad presentan, a través de las diversas fuentes oficiales, compatibilidad con las experiencias de acoso escolar exhibidas. Si atendemos a las aportaciones de Save the Children sobre acoso escolar, se constata la presencia de la exclusión social como otra de las formas de violencia sobre las víctimas relacionadas con la soledad [asociado: 2, 4, 3] (2016). De igual modo, siguiendo la rúbrica anterior en cuanto a la soledad, la entidad introduce la importancia de otros agentes en la persistencia del acoso (estudiantes, profesores e incluso familiares) [asociado: 1, 2, 4] (Save The Children, 2016). El autor Hernandez Frutos, también sostiene la relevancia de la disposición familiar como factor que incide en las víctimas de acoso escolar (2000) [asociado: 1, 4]. En relación a esto, según los resultados PISA de 2015, aquellos más propensos a recibir violencia física, así como ser objeto de rumores son aquellos estudiantes con resultados inferiores en ciencias (OCDE, 2017). Lo cual, si tenemos en cuenta las teorías bourdianas sobre el capital, incidiremos en la presencia de aspectos socioeconómicos debido a las interconexiones entre capital cultural y capital económica [asociado: 5, 1, 4]. Donde, aquellos estudiantes con más dificultad para aunar resultados considerables en ciencias (es decir, capital cultural), mostraran un capital económico inferior debido a la incapacidad de los progenitores para suministrar las ayudas necesarias para mejorar el rendimiento de sus hijos. Esto, según lo presentado por Bourdieu en torno al capital, confirmaría cómo las familias de clases bajas han de superar más obstáculos para ofrecer ayudas a sus vástagos debido a estados de capital inferior (capital económico, capital cultural o social) [asociado: 1, 2, 5]. Además, el informe presenta como dato afirmativo a lo anterior, el incremento del acoso entre aquellos que reciben menos apoyo por parte de los progenitores con dificultades dentro del centro educativo (OCDE, 2017). Destacando cómo los estudiantes pueden presentar un 3,8% más de probabilidades de disminución en su bienestar según la implicación de los progenitores [asociado: 1, 2, 3, 5, 4] (OCDE, 2017). Aspectos íntimamente relacionados con los niveles socioeconómicos de la soledad. Siendo lo anterior presentado elementos afines a los conceptos de *soledad emocional* y *soledad objetiva*.

La *soledad objetiva* también puede verificarse teniendo en cuenta el factor de *contagio social* del acoso escolar (Gutierrez, 2005) y otros componentes implicados, como la *ley del silencio*. Ley donde

el acoso se mantiene hasta límites insospechados por medio de la colaboración de otros agentes [asociado: 2, 4]. Una colaboración motivada por el miedo al rechazo propio que pueda originar hablar o el miedo a convertirse también en próxima víctima (Save The Children, 2016). En adición, en cuanto a los ámbitos de la sexualidad y la naturaleza de la soledad, desde la organización Save the Children (2016) o a través del autor Hernandez de Frutos (2000) se expone la presencia de variables de género (víctimas mayormente femeninas de acoso escolar, abusos en relación a la orientación sexual o violencias diferenciadas según patrones de género en el bullying) [asociado:13, 14, 2]. Donde como relata Hernandez Frutos a través de la *teoría sexual bullying*, las mujeres practican formas de violencia menos directas que implican el aislamiento y rechazo de la víctima (otro factor más de soledad objetiva) (2018) [asociado: 2, 4, 13]. Save The Children, también presenta factores étnicos, culturales y religiosos en el bullying relacionados también con la variable inmigrante que incurre en la presencia de soledad [asociado: 2, 4, 6]. Asimismo, la entidad muestra cómo las víctimas de acoso escolar ostentan menores capacidades comunicativas, las cuales dificultan paliar los efectos de la soledad [asociado: 3, 4, 14, 11, 2] (2016). Además, respecto a lo ya presentado sobre la soledad, el informe PISA de 2015 expone cómo el 28% de los estudiantes que sufren acoso declaran no estar satisfechos con su vida y el 35% manifiestan sentirse ajenos al centro escolar [asociado: 1, 2, 11]. Dos elementos relacionados con la soledad (1) insatisfacción con la situación vivida y (2) ausencia de relaciones interpersonales y aislamiento social [asociado: 1, 2, 4, 11]. Una de las mayores manifestaciones de soledad conforme a lo escrito por la Dra. Pinto es el suicidio (2020). Donde al día de hoy se cuentan con casos muy diferentes que constatan el suicidio como consecuencia última de largos periodos de acoso escolar [asociado: 9, 11, 12].

3. Diseño metodológico

3.1. Preparación

Desde la microsociología, este trabajo toma en consideración la **perspectiva estructural de los elementos que encierra el fenómeno del acoso escolar utilizando la teoría estructural de Giddens (Jamal, Bonell, Harden & Lorenc, 2015)**. Dicha teoría comprende a los agentes como configuradores de las estructuras sociales, las cuales ejercen coerción y autorizan a las personas en dinámicas donde tales agentes (de igual modo que la estructura social) son mediados por las instituciones. En cuyo caso, el acoso escolar se concibe como estructura social, constituida por individuos y mediada por la institución educativa. Además, como se mencionó en la justificación, **se utilizarán mix methods, los cuales permitirán una perspectiva holista del fenómeno a nivel micro**. El campo de análisis es de un total de 35 alumnos, (21 chicos y 14 chicas) de segundo y tercero de la ESO con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. Este estudio está focalizado en 2 aulas de instituto dentro de la comarca del *Vallès Oriental en Cataluña*. Los instrumentos de estudio son dos: el cuestionario⁷ y las entrevistas⁸.

⁷ La ficha técnica y el formulario aparecen en el anexo 1.

⁸ El guión está en el anexo 2.

El cuestionario está construido a partir del test Bull-s sobre la *evaluación sociométrica de la violencia entre escolares* de la Dr. Fuensanta Cerezo y la *escala de soledad* de UCLA (Cerezo Martínez, 2000) (Vázquez & Jiménez, 1994). Esta fusión de ambos cuestionarios tipificados sirve para obtener resultados que permiten vislumbrar; la estructura socio-afectiva del aula mediante test sociométrico⁹ (dimensión I¹⁰), establecer relaciones de agresión y victimización (dimensión II), reparar en elementos situacionales y perceptivos (dimensión III) así como medir la soledad de los individuos en cuanto a las relaciones establecidas (dimensión IV). Estas cuatro dimensiones atienden el *objetivo principal* sobre el análisis de las relaciones de un aula considerada conflictiva y sus efectos en la soledad de igual modo que los objetivos secundarios; siendo el *objetivo secundario I* la *detección de posibles casos de acoso escolar o agresión y la intervención ante casos de posible riesgo*, elementos respondidos a través de la *dimensiones I, II, III, IV* y el *objetivo secundario II* sobre la *observación de la correspondencia entre los casos de acoso escolar o agresión y el sentimiento de soledad subjetivo*. Estando dicha dimensión considerada por la asociación entre los perfiles formados por la *dimensión I, II* en contraste con la *dimensión IV*.

De igual modo, el formulario tendrá una administración directa, donde los encuestados completarán el cuestionario personalmente vía online por medio de Google Forms. El tiempo de realización del cuestionario es de entre 30 (Méndez & Cerezo, 2010) y 35 minutos¹¹. Además, entre los requisitos para la aplicación del cuestionario se encuentran; la separación de los alumnos en el aula para restringir la visibilidad de las respuestas de otros, la presentación a los estudiantes de la lista de clase en base al número asignado a cada uno de ellos, la reserva de un cierto tiempo para realizar brevemente una explicación de las preguntas del cuestionario resolviendo dudas y, por último, la exigencia de sinceridad en las respuestas. Cabe añadir que, acerca de la lista, se prescindirá del uso de nombres para garantizar el anonimato de los estudiantes, quienes serán designados mediante un número de identificación (Méndez & Cerezo, 2010).

En cuanto a la fiabilidad y validez del cuestionario Bull-s, se han realizado análisis que demuestran a través de la técnica del test-retest una explicación mayor del 95% (Méndez & Cerezo, 2010, p.3). Además, relacionado con la consistencia interna de las puntuaciones, el Coeficiente Alfa de Cronbach muestra niveles de fiabilidad satisfactorios de .73 (Cerezo, 2012, p.31). Si se separan las variables relacionadas con agresión y victimización, el coeficiente de Cronbach proporciona resultados de .82 en agresividad y .83 en victimización (Cerezo, 2012, p.31). Asimismo, el coeficiente estudiado en todos los ítems del cuestionario es de .68, en cuyo caso el test Bull-s responde a los índices de validez y fiabilidad esperados (Cerezo, 2012, p.32). Al mismo tiempo, existen algunos estudios que también

⁹ El test sociométrico permite estudiar las redes relacionales de un aula determinada mediante las elecciones realizadas por los miembros según sus distintas condiciones (Benito-Brunet & Hamodi-Galán, 2019, p.5). Conformar un instrumento cuantitativo ideal para el profesorado en casos de bullying permitiéndole crear un clima idóneo para el aprendizaje y el bienestar (Benito-Brunet & Hamodi-Galán 2019, p.4)

¹⁰ Las distintas dimensiones sirven para dividir la estructura de trabajo.

¹¹ Se suman 5 minutos más con la adhesión de una pregunta al formulario Bull-s en el formato para alumnos (Méndez & Cerezo, 2010, p.5-6)

proporcionan cierta fiabilidad adecuada al Test de UCLA con muestras de diferentes edades; algunas de ellas revelan un Alfa de Cronbach de .95, indicando asimismo la necesidad de no suprimir ninguna de las variables en el análisis de los ítems (López, Del Río & Ruiz, 2014, p.293)(Velarde-Mayol, Fragua-Gil & Garcia-de-Cecilia, 2015, p.179). Otras investigaciones dan un coeficiente de alfa de .94 en la coexistencia interna y una correlación test-retest de .70 concerniente a la fiabilidad temporal (Vázquez & Jiménez, 1994, p. 50-51). En el estudio de Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras el Alfa de Cronbach en relación al factor 1 sobre la percepción subjetiva de la soledad (ámbito escogido en el presente estudio) se detalla un valor considerable de .84 (2008, p.926). Quedando probado para ambos test la fiabilidad y validez del instrumento para el análisis establecido. Los datos aportados por los cuestionarios serán comparados con la información aportada por los agentes pertenecientes a la institución educativa, utilizándose un total de 2 entrevistas semidirigidas sobre la temática bullying. Estas entrevistas tomarán una única sesión individualizada, cuya duración será de una hora aproximadamente y sobre un perfil social determinado. Dicho perfil formará parte responsable de las clases previamente definidas como posibles entornos de agresividad (es decir, el/la tutor/a del aula designada). Esta entrevista se producirá simultáneamente en un tiempo y espacio escogido por los involucrados, atendiendo a aspectos de flexibilidad según las necesidades de la institución. Asimismo, en la entrevista se recurrirá a un guión semi-estructurado¹² en función de los objetivos previamente definidos. Siendo el *objetivo principal* (como mencionamos anteriormente) el estudio de las relaciones de un aula considerada conflictiva y sus efectos en la soledad; atendiendo, asimismo, el *objetivo secundario I* sobre la detección de posibles casos de acoso escolar o agresión e informar ante casos de posible riesgo y el *objetivo secundario II*, relacionado con la existencia de correspondencia entre los casos de acoso escolar o agresión y el sentimiento de soledad subjetivo. De tal modo, para el alcance de los objetivos, la entrevista se enfocará en la contextualización del entorno, el análisis de las variables detonantes del acoso escolar, el rol del profesor/a responsable así como el rol del instituto, suponiendo, además, una fuente de contrastación entre las perspectivas institucionales y los resultados. En cuanto a la transcripción, se hará uso de aplicaciones multimedia de grabación con la complementariedad de un pequeño texto para captar la información no perceptible a nivel sonoro.

3.2. Tratamiento de los datos

En relación al tratamiento de los datos de los 5 elementos anteriormente nombrados, se realizará un análisis estadístico de las 5 dimensiones proporcionadas. Para la *dimensión I* (bloque 1 del cuestionario, preguntas 1.1., 1.2., 1.3., 1.4.) relacionada con el análisis sociométrico, se ponderarán las respuestas (siendo la primera elección 3 puntos, la segunda 2 puntos y la tercera 1 punto (Cerezo, 2012, p.32)). A través de dicho número (o valor *P*) se calculará la Probabilidad Teórica al Azar

¹² La estructura del guión se encuentra en el anexo 2.

(Cerezo, 2012, p.32). Asimismo, tras la ponderación de las elecciones, se erigirá una matriz sociométrica. Una tabla de doble entrada donde en el eje Y aparecerán los alumnos electores, siendo el eje X los alumnos elegidos. Dentro de la matriz se expondrá en negro las elecciones positivas con el número concerniente y en rojo figurarán las elecciones negativas con el número determinado. Con comillas negras (“”) se mostrarán las percepciones positivas y con comillas rojas (“”) se exhibirán las percepciones negativas. De igual modo, el cuestionario reflejará en la matriz una serie de valores sociométricos^{13, 14}:

Conforme a los datos obtenidos en la matriz, se procederá (mediante la probabilidad teórica al azar¹⁵) al cálculo de los valores en conjunto pertenecientes al estatus positivo así como el estatus negativo (límite superior (*Xsup*) y límite inferior (*Xinf*)). Estos valores permiten esclarecer quiénes son los alumnos **populares** (es decir, quienes superan el límite superior) y los alumnos **rechazados** y **desatendidos** (quienes no alcanzan el límite inferior). Mientras, los valores entre el límite superior e inferior no serán significativos. Dicho procedimiento da como resultado alumnos con estatus alto, no significativo o bajo en relación al *Sp* o *Sn*. De tal modo, los alumnos quedan clasificados dentro de 3 grupos¹⁶, siendo **populares o líderes** (*Sp* alto, elegidos por encima de la media y sobresaliendo en el límite superior), **rechazados** (*Sn* bajo, quienes son los más atacados) o **olvidados** (*Sp* bajo aunque no se presentan como rechazados). Dentro de la anterior categoría tenemos: **desatendidos** (eligen mucho pero no son elegidos, *Ep* alto), **ignorados** (*Ep* dentro del límite superior e inferior) y **aislados** (*Ep* bajo, no realizan muchas elecciones y ellos no son elegidos). Por último, a través de los anteriores datos, se realizarán **2 sociogramas de las reciprocidades positivas y negativas**¹⁷ (*Rp* y *Rn*) donde se podrá visualizar gráficamente la posición de cada niño, sus relaciones así como la falta de tales relaciones. Asimismo, estos sociogramas se realizarán por medio de la aplicación *yEd Graph Editor*.

Para la **dimensión II** (bloque 2 del cuestionario, preguntas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6) se presentará un cuadro de doble entrada con (1) el número asignado a cada alumno (eje Y) y (2) las variables de **fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía** en el (eje X)¹⁸. Dicha tabla reflejará los individuos destacados dentro de dichas variables anteriormente nombradas (aquellos designados por más del 25% del grupo como característicos de una de las variables) y, asimismo, los no destacados (quienes no alcanzan el 25% de una de las variables). Para la **dimensión III** (bloque 3 del cuestionario, preguntas 3.1, 3.2) y la **dimensión IV** (bloque 4 del cuestionario, preguntas 4.1, 4.2, 4.3) se utilizará un tratamiento similar bajo un análisis porcentual de las respuestas¹⁹. A diferencia de la **dimensión II**, la **dimensión III** tomará los aspectos situacionales relativos a la **forma** y el **lugar** de las agresiones. La

¹³Estos valores sociométricos y algunos de los procedimientos obtienen del trabajo López Gilaberte (2015) así como el manual de aplicación del test Bull-s (Cerezo, 2012)

¹⁴ Matriz sociométrica y definición de sus variables en anexo 3.1 y 3.2.

¹⁵ Cálculo estadístico que permite conocer la media de elecciones emitidas, la probabilidad de que un alumno elija a otro, la probabilidad de que un alumno no elija a otro, la función binomial de probabilidad y la puntuación estándar de la probabilidad (con margen de error del 5% (Cerezo, 2012, p.33).

¹⁶ Los datos para la clasificación se encuentran en la matriz.

¹⁷ Situado en el anexo 4.

¹⁸ Situado en el anexo 3.4.

¹⁹ Las gráficas con los porcentajes se encuentran en el anexo 3.3.

diversidad de opciones en relación a las anteriores variables se exhibirán, según la reiteración, en gráficas donde se enfatizará la relevancia de las distintas opciones. Asimismo, la *dimensión IV*, expresará la *frecuencia* de las agresiones, la *gravedad* y la *seguridad* percibida por los alumnos. Dichos ítems indicarán, como en el anterior caso, el porcentaje de las distintas opciones para el posterior análisis e interpretación.

Por último, para la *dimensión V* (*bloque 5* del cuestionario, *pregunta 5.1.*) se evaluará la correspondencia entre los perfiles asociados a las variables de la *dimensiones I y II* así como el sentimiento de soledad expresado. En tal caso, los perfiles asociados surgirán del cálculo entre las distintas categorías establecidas para la dimensión I (es decir, *populares* o *líderes*, *rechazados* o *olvidados* (y dentro de olvidados *desatendidos*, *olvidados* y *aislados*)) así como la *dimensión II* (*fuerte*, *cobarde*, *agresivo*, *víctima*, *provoca* y *manía*). En este caso se comprobará si (según nuestro objetivo o hipótesis) el grado de soledad aumenta a partir de si los individuos muestran perfiles de víctima. Para ello se realizará un análisis de tablas cruzadas²⁰ que nos permitirá crear una tabla multidimensional y comprobar las medidas de asociación. Como las 3 variables son categóricas se utilizará la prueba del ji al cuadrado de Pearson o X^2 para comprobar si existen diferencias significativas²¹. Mostrando atención a los casos relativos al perfil de víctima como *olvidados* y *rechazados* (perfiles asignados a través del manual Bull-s (*Cerezo, 2012, p. 14*)) y aludiendo explícitamente a la categoría víctima en relación a la escala de soledad mostrada. En base a lo expuesto, los análisis estadísticos dependerán del programa informático IBM SPSS Statistics 25 con apoyo de Microsoft Excel 2016.

Por último, se realizará un análisis de las entrevistas realizadas a las 2 responsables de las aulas designadas. Las respuestas se codificarán (como se mencionó anteriormente) según *contextualización*, *variables detonantes*, *rol educador/rol institución* y *contrastación*. Las preguntas de *contextualización* son del *bloque 1* las *preguntas 1.5, 1.5.1. y 1.7*, del *bloque 2* las *preguntas 2.1., 2.1.1., 2.1.2., 2.5., 2.7., 2.7.1., 2.8., 2.8.1., 2.9. y 2.10.*, además de las preguntas del *bloque 3* que son la *3.1., 3.2., 3.3., 3.3.1., 3.3.2., 3.4. y 3.5.* Las preguntas en relación a las *variables detonantes* se encuentran en el *bloque 1* y son la *1.3., 1.3.1., 1.4., 1.4.1., 1.6., 1.6.1., 1.8., 1.8.1., 1.9. y 1.9.1.* Las preguntas sobre el *rol educador* son del *bloque 1*, la *1.1. y 1.2.*, del *bloque 2* la *2.3., 2.4., 2.6., 2.8., 2.8.1., 2.9., 2.10.* y del *bloque 3* la *3.1., 3.2.* Asimismo, las preguntas respecto al *rol institución* son del *bloque 2* la *2.2. y 2.6.* Para finalizar, las preguntas de *contrastación* son del *bloque 2* las *preguntas 2.8., 2.8.1., 2.9. y 2.10.* y del *bloque 3* la *3.1., 3.2., 3.3., 3.3.1., 3.3.2., 3.4. y 3.5.* El análisis de los datos no cuenta con una categorización rígida ya que dicha puede estar abierto a otro orden de codificaciones dependiendo de la respuestas del entrevistado. El estudio de esta información cualitativa se realizará mediante el programa informático RQDA.

²⁰ Análisis con SPSS IBM Statistics en el anexo 3.5.

²¹ El resultado del X^2 debe ser inferior a .05.

4. Principales resultados

Para resolver el *objetivo principal* relativo al estudio mediante cuestionario testado de las relaciones dentro aulas consideradas conflictivas y sus efectos en la soledad. Comenzaremos por desgranar, primeramente, los objetivos secundarios realizando un apoyo en las distintas dimensiones vinculadas a la estructura de trabajo.

Para el *objetivo secundario I* sobre detección de posibles casos de acoso escolar o agresión e información ante casos de posible riesgo será necesario atender a las dimensión I, II y III de la estructura de trabajo. En cuanto a la dimensión I concerniente la estructura socio-afectiva del aula; la clase de segundo de la ESO presenta, en correspondencia a elementos relativos a los perfiles de agresor y víctima²², 5 individuos rechazados [1, 5, 6, 9, 15] y 5 olvidados [3, 7, 13, 19, 20]. Siendo el 7 y el 13 los individuos más relevantes entre los olvidados debido a un Ep inferior. Es decir, presentan un menor número de elecciones positivas emitidas. En cuanto a la clase de tercero de la ESO, se encuentran 3 individuos rechazados [11, 14 y 17] y 6 olvidados [2, 6, 12, 13, 16, 19]. Asimismo, el sociograma de reciprocidades positivas nos muestra en el salón de segundo 3 grupos, 1 de ellos más frágilmente entrelazado respecto a los otros. Marcando así un tipo de relación más endogámica entre los números 20, 5 y 9. En cambio, en la sala de tercero, encontramos 2 grupos amplios estrechamente entrelazados. Desde otro ángulo; el sociograma de reciprocidades negativas contempla en cuanto a la clase de segundo, relaciones más activas de rechazo mutuo. Siendo los números 5 y 9, los sujetos más desagradables en consideración a éste. La clase de tercero manifiesta un tipo de estructura similar a la anterior, con una marcada antipatía hacia los números 11, 2 y 18²³. Siendo las interacciones de aversión considerablemente cercanas e indiscriminadas.

En torno a los perfiles relativos a las dinámicas de bullying designados por el cuestionario Bull-s (Cerezo, 2012) perteneciente a la dimensión II, tenemos la categoría cobarde, víctima y manía como elementos de variables de victimización. A diferencia de fuerte, provoca y agresivo, aspectos en cuanto a agresión. Los alumnos dentro de la categoría victimización en la clase de segundo año son el número 1, 11 y 5. En contraste, los alumnos pertenecientes a la categoría agresión son 7 y 19. Asimismo, en el caso de los estudiantes de tercero, hallamos algunos elementos de alarma. Los chicos dentro de la categoría víctima son los números 12 y 19. De igual modo, conformando la categoría de agresión tenemos 19 y 20. En este caso el número 19 se encuentra dentro de 2 categorías de agresión y una de victimización [fuerte, provoca y manía]. Debido a lo cual, sería necesario priorizar el análisis de las relaciones de este alumno en particular. En otro orden de cosas, la dimensión III conforme en elementos situacionales y perceptivos; muestra como para los estudiantes de segundo el tipo de agresiones más común, por orden de preferencia, son (1) insultos y amenazas, (2) rechazo, (3) maltrato físico y (4) otras. Dicho orden se repite en la clase de tercero pero invirtiendo la disposición

²² El perfil psicossocial del agresor se correlaciona con rechazo aunque, a diferencia de la víctima, sí se relaciona asiduamente (Cerezo, 2012). Por otro lado, la víctima queda definida a través de elementos de rechazo y un menor número de relaciones.

²³ El número 18 se retira de los análisis por expulsión o desconocimiento de la lengua, así como una ausencia de relaciones.

entre maltrato físico y otras. Dejando en claro elementos de violencia verbal y simbólica en primera posición. En cuanto al **lugar de las agresiones**, bajo la misma preparación anterior, tenemos que considerar: (1) el aula, (2) el patio, (3) los pasillos/en el aula y (4) otros. Mientras tercero considera (1) el aula, (2) los pasillos, (3) aula/pasillos y (4) Otros. Así, uno de los lugares predilectos para la agresión es el aula. De igual modo, el valor dado al patio o los pasillos varía según la edad [segundo: patio; Tercero: pasillos].

En cuanto a **frecuencia de las agresiones**, la clase de segundo considera en un 38,9% que las agresiones *rara vez ocurren*. Exhibiendo además, un 27,8% de producción de una o dos veces por semana. En cambio, tercero expresa con un 50% la aparición poco común [rara vez] de las agresiones. Asimismo, un 33,3% de los alumnos aseguran que no ocurre *nunca*. Además, en cuanto al aula de segundo, el 50% considera *poco o nada* la **gravedad de las agresiones**. Habiendo un 37,5% que expresa una gravedad *regular*. En cambio, para tercero el 64,7% manifiestan *poco o nada* de gravedad y el 23,5% una gravedad *regular*. Relativo a la **seguridad en el centro**, 63,2% de segundo manifiesta *bastante* seguridad y un 26,3% *mucha*. En contraposición, los alumnos de tercero exhiben un 44,4% relativo a *bastante* seguridad. De igual modo, tercero emite un 33,3% de *mucha* seguridad atribuida.

Si contraponemos estos datos a los ofrecidos por los tutores de ambas aulas, tenemos una serie de disposiciones diferentes a la realidad. Referente a la **dimensión I**, relativa a la clase de segundo de la ESO; el profesor alude explícitamente una no discriminación y rechazo bajo valores de tolerancia que, a través de los diversos resultados, son denostados bajo la elección reiterada de individuos a través del sociograma de reciprocidades negativa o los valores inferiores de interacción sociales, marcados en la matriz sociométrica. No obstante, el profesor muestra cierto conocimiento de algunos de los individuos comprometidos por los valores sociométricos [5, 7]. Además, éste evidencia nociones sobre la demarcación sexual de los grupos sociales formados. Presentando, asimismo, cierta consciencia de la baja situación social del número 5 y las interacciones controvertidas del número 7. Sin embargo; parece ignorar algunos de los individuos más preocupantes según los datos como el número 9 (alumno rechazado con pocas interacciones), de igual modo que el alumno 13 (alumnos con baja emisión de elecciones positivas) y algunos otros entre rechazados y olvidados [1, 6, 15, 3, 19, 20]. En cuanto a la **dimensión II**, el profesor expresa consciencia de las dinámicas de agresión del número 7. El tutor mantiene ciertas contradicciones conforme al individuo número 7 reflejado a través de los datos. El tutor asocia a dicho alumno con un cambio actitudinal en sus agresiones. No obstante, el perfil psico-social formado anuncia una posible reiteración de éstas actitudes agresivas. Cabe añadir, del mismo modo, algunos perfiles de victimización-agresión pasados por alto. Como el número 1 y 11 (relacionados con victimización) así como el 19 (asociado a agresión). En cuanto a la **dimensión III**, el profesor destaca una gran seguridad en los alumnos respaldada por los datos. Con todo, las deficiencias ante posibles casos de violencia se remarcan en lugares en los cuales el alumno delega (como mucho) a segunda opción. Siendo las aulas el lugar más mencionado como posible área de agresión.

En cuanto al profesor de tercero de la ESO conforme a la **dimensión I** tenemos que; el tutor considera la no existencia de alumnos rechazados o aislados. No obstante, existen dentro del aula individuos negados como el 11, 14 y 17. Destacando por encima de los otros los números 11 y 2. Relevancia generada gracias a la demostración de elecciones continuas hacia estos en el sociograma de reciprocidades negativas. Además, relativo a este aislamiento, el aula presenta algunos alumnos aislados no mencionados por el profesor [2, 6, 12, 13, 16, 19]. De igual modo, éste aporta casos de violencia a través del número 7 y 8. Aunque, curiosamente, dichos individuos no aparecen ni en los sociogramas de reciprocidades, ni en la matriz sociométrica (tampoco en los perfiles relativos al bullying). Sin embargo, sí aporta datos sobre algunos individuos como el 11. Si bien dicho alumno es rechazado dentro de la clase, el profesor excusa esto bajo la formación de amistades exógenas al salón. Respecto a la formación de los grupos, el profesor resuelve algunas de las relaciones de amistad conformadas. Evidenciando uno de los grupos centrales de 6-7 personas y exponiendo algunas de sus parejas establecidas [8-5, 10-14, 13-6]. En cuanto a la **dimensión II**, el profesor no consigue aportar datos sobre agresión-victimización más allá del anterior caso²⁴ [7-8]. De igual modo, algunos de los individuos mencionados como neurodivergentes [2, 12, 14] aparecen en las tipologías sociales (siendo 14 rechazado junto a 12 y 2 como olvidados), así como en los perfiles concernientes a dinámicas de bullying (como el número 12). Aunque no se subraya ninguna particularidad social en torno a dichos individuos. Además, el profesor ignora algunos individuos importantes como los números 12, 19 y 20. Estando 12 en perfil de víctima junto al número 19 pero, asimismo, presentándose el 19 y 20 en los perfiles de agresión. Siendo el número 19, como referenciamos anteriormente, un sujeto destacado. Por último, correspondiente a la **dimensión III**, el profesor evidencia sentimientos de seguridad entre los alumnos dentro del centro.

Conforme al *objetivo secundario II*, vinculado a la existencia de **correspondencia entre los casos de acoso escolar o agresión y el sentimiento de soledad subjetivo**. La hipótesis de fondo de dicho objetivo se confirma mediante el análisis de tablas cruzadas multidimensional, en torno a la prueba X^2 con un coeficiente de confianza del 95%. Siendo los niveles de significancia inferiores a 5%. Demostrándose así una relación significativa entre los elementos asociados a las dinámicas de bullying como las categorías de popularidad o los perfiles psico-sociales y la soledad sentida. Tras lo anterior el *principal objetivo* sirve de unión entre las distintas dimensiones anteriormente expuestas conforme **al estudio mediante cuestionario testado de las relaciones dentro un aula considerada conflictiva se completa**.

²⁴ Caso no importante según los valores sociométricos y los perfiles psico-sociales.

5. Conclusiones

Finalmente el trabajo resuelve por completo *objetivo principal* sobre el **estudio mediante cuestionario testado de las relaciones dentro aulas consideradas conflictivas y sus efectos en la soledad** por medio de los objetivos secundarios.

En relación a los métodos para alcanzar el *objetivo secundario I* sobre **detección de posibles casos de acoso escolar o agresión e información ante casos de posible riesgo**; dichos muestran la existencia de alumnos rechazados o olvidados no contemplados en su totalidad por los profesores. Siendo el conocimiento de las interacciones sociales conforme a las categorías diseñadas de entre un 9-20%. Estos datos fueron obtenidos mediante las referencias a los alumnos citados durante la entrevista. **En el caso del aula de segundo, los alumnos prioritarios para analizar son** (en cuanto a un número de elecciones positivas inferior al resto (es decir, de un Pe bajo)) **el 7 y el 13. Por otro lado, el alumno más destacado en el caso de tercero es el 19.** No obstante, es necesario remarcar la necesidad de atender de igual modo al resto de alumnos entre las categoría relativas a víctimas o agresión. Categorías pertenecientes a los perfiles psicosociales, así como las variables de socialización (rechazados, olvidados, provoca, manía, víctima, cobarde y agresivo). **Asimismo, los profesores presentan una comprensión genérica de algunas de las interacciones sociales (grupos de amistades, parejas...)** así como un conocimiento del clima de seguridad formado. **Sin embargo ambos desestiman la idea de alumnos rechazados o ignorados, existiendo un número considerable en ambas aulas.**

En cuanto al objetivo secundario II sobre análisis de la correspondencia entre los casos de acoso escolar o agresión y el sentimiento de soledad subjetivo, obtenemos una reafirmación de la teoría en cuanto a la correspondencia entre perfiles de victimización y el sentimiento de soledad subjetivo. Mostrando los individuos populares o no destacados en perfiles psico-sociales, niveles de soledad inferiores a los individuos categorizados como olvidados, rechazados o cobardes. Sin embargo, como elemento sorprendente, los niveles de soledad son superiores en cuanto a variables de agresión. **Es decir, los individuos dentro de la clase de agresivos presentan un mayor nivel de soledad que las propias víctimas en relación al caso estudiado.**

6. Bibliografía

- Ajuntament de Barcelona. (2021). *Estratègia Municipal Contra la Soledat 2020-2030*. Barcelona.
- Borges, A., Prieto, P., Ricshetti, G., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2008). *Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad*. *Psicothema*, 20(4), 924–927.
- Cerezo Ramírez, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares. Manual de referencia (Versión 2.2)* (S. L. Consultores en Ciencias Humanas, ed.). Cruces-Barakaldo (Bizkaia).

- Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez, R. A., Ramírez, C. M., & Morales, S. A. (2014). *Hacia una construcción del concepto violencias escolares*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122–138.
- Gutiérrez Pequeño, J. M. (2005). *El maltrato entre iguales en el aula. Una reflexión sociológica acerca de la convivencia escolar*. *Tabanque*, 19(19), 261–270.
- Hamodi-Galán, C., & de Benito-Brunet, Y. (2019). *Bullying: Detection through the sociometric test and prevention through the experiences based on the socioaffective method*. *Revista Electronica Educare*, 23(3), 1–25.
- Hernández de Frutos, T. (2018). *La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra*. *Revista Internacional de Sociología*, 58(27), 73.
- Jamal, F., Bonell, C., Harden, A., & Lorenc, T. (2015). *The social ecology of girls' bullying practices: Exploratory research in two London schools*. *Sociology of Health and Illness*, 37(5), 731–744.
- López Vega, D. J., del Río Olvera, F. J., & Ruiz Bernal, A. M. (2014). *Análisis psicométrico de la Escala de Soledad de UCLA (Versión 3) en una muestra de guardias civiles*. *Apuntes de Psicología*, 32, 289–294.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) *Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- M. Verd, J., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas* (Editorial Síntesis).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *El bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015*.
- Pinto Lobo, M. R. (2020). *La soledad en España desde el punto de vista sociológico*. *Labor Hospitalaria: Organización y Pastoral de La Salud*, (326), 29–37.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. van. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales* (Editorial Limusa).
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. In *Save the Children*.
- Valvidares Suárez, M. L. (2015). *Violencia escolar, patrones de género y derechos fundamentales. Una reflexión a partir del «caso Carla»*. *Feminismo/S*, (25), 13–34. <https://doi.org/10.14198/fem.2015.25.02>
- Velarde-Mayol, C., Fragua-Gil, S., & García-de-Cecilia, J. M. (2016). *Validación de la escala de soledad de UCLA y perfil social en la población anciana que vive sola*. *Semergen*, 42(3), 177–183. <https://doi.org/10.1016/j.semarg.2015.05.017>
- Vázquez Morejón, A. J., & Jiménez García-Bóveda, R. (1994). *RULS: Escala de Soledad UCLA Revisada. Fiabilidad y validez de una versión Española*. *Journal of Health Psychology*, 6(1).

7. Anexos

1) Cuestionario

1.1) Ficha técnica

Nombre:

Variante del test BULL-S sobre evaluación de la agresividad entre escolares.
Autora:
Judit Serrano Garcia
Administración
Forma A: Alumnos (colectiva/individual)
Aplicación:
Forma A entre 7 y 16 años (Primaria y Secundaria).
Finalidad:
<ul style="list-style-type: none">● Analizar las características socio-afectivas del grupo: <i>Niveles sociométricos, grado de afinidad y rechazo.</i>● Detectar a los alumnos implicados en la dinámica bullying: <i>Perfiles de agresores y víctimas.</i>● Analizar los aspectos situacionales en las relaciones de agresividad entre iguales: <i>Formas, lugares, frecuencia.</i>● Conocer cómo son percibidas las situaciones agresivas: <i>Nivel de gravedad atribuida o topografía y nivel de seguridad percibida en el centro escolar</i>● Conocer las dinámicas del grupo y su repercusión en la soledad: <i>Escala de soledad subjetiva percibida según las características como miembros.</i>
Resultados:
<ul style="list-style-type: none">● Niveles sociométricos.● Agrupaciones por afinidad.● Valores significativos en variables de agresión y de victimización.● Frecuencias en aspectos situacionales y perceptivos.● Graduación de soledad subjetiva percibida en los miembros.
Material:
<ul style="list-style-type: none">● Formulario de anotación versión A.● Lista de clases.

Plantilla de creación propia a partir del modelo de Cerezo (2000, p.15-20)

1.2) Plantilla

Variante del test BULL-S sobre evaluación de la agresividad entre escolares.

Autora: Judit Serrano Garcia

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor como veis el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a COMO VES A TUS COMPAÑEROS Y A TI MISMO EN CLASE. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

 [Redacted] (no compartidos)  Borrador restaurado

[Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

Número de alumno: *

7

Edad: *

13

Imagen 1 de creación propia extraída a través de Google Forms.

The image shows a Google Form with three distinct sections, each enclosed in a light pink rounded rectangle. The first section is titled 'Sexo: *' and contains three radio button options: 'Mujer' (selected), 'Hombre', and 'Otro'. The second section is titled 'Curso *' and contains four radio button options: 'Primero', 'Segundo', 'Tercero', and 'Cuarto' (selected). The third section is titled 'Fecha:' and contains a text input field with the placeholder 'Fecha' and the format 'dd/mm/aaaa', accompanied by a calendar icon.

Imagen 2 de creación propia extraída a través de Google Forms.

Procedencia: *

España

Otro

Repetidor curso: *

Sí

No

1. Responde cada pregunta escribiendo COMO MÁXIMO TRES NÚMEROS de compañeros de tu clase que mejor se ajusten a la pregunta.

1.1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Selecciona un máximo de 3 casillas:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Imagen 2 de creación propia extraída a través de Google Forms.

1.2. ¿A quién no elegirías como compañero?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Selecciona un máximo de 3 casillas:

1.3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Selecciona un máximo de 3 casillas:

Imagen 3 de creación propia extraída a través de Google Forms.

1.4. ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Selecciona un máximo de 3 casillas:	<input type="checkbox"/>								

2. Ahora, como en la anterior, responde cada pregunta escribiendo COMO MÁXIMO TRES NÚMEROS de compañeros de tu clase que mejor se ajusten a la pregunta.

2.1. ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Selecciona un máximo de 3 casillas:	<input type="checkbox"/>								

Imagen 4 de creación propia extraída a través de Google Forms.

2.2. ¿Quiénes actúan como un cobarde o como un bebé?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Selecciona un máximo de 3 casillas:

2.3. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Selecciona un máximo de 3 casillas:

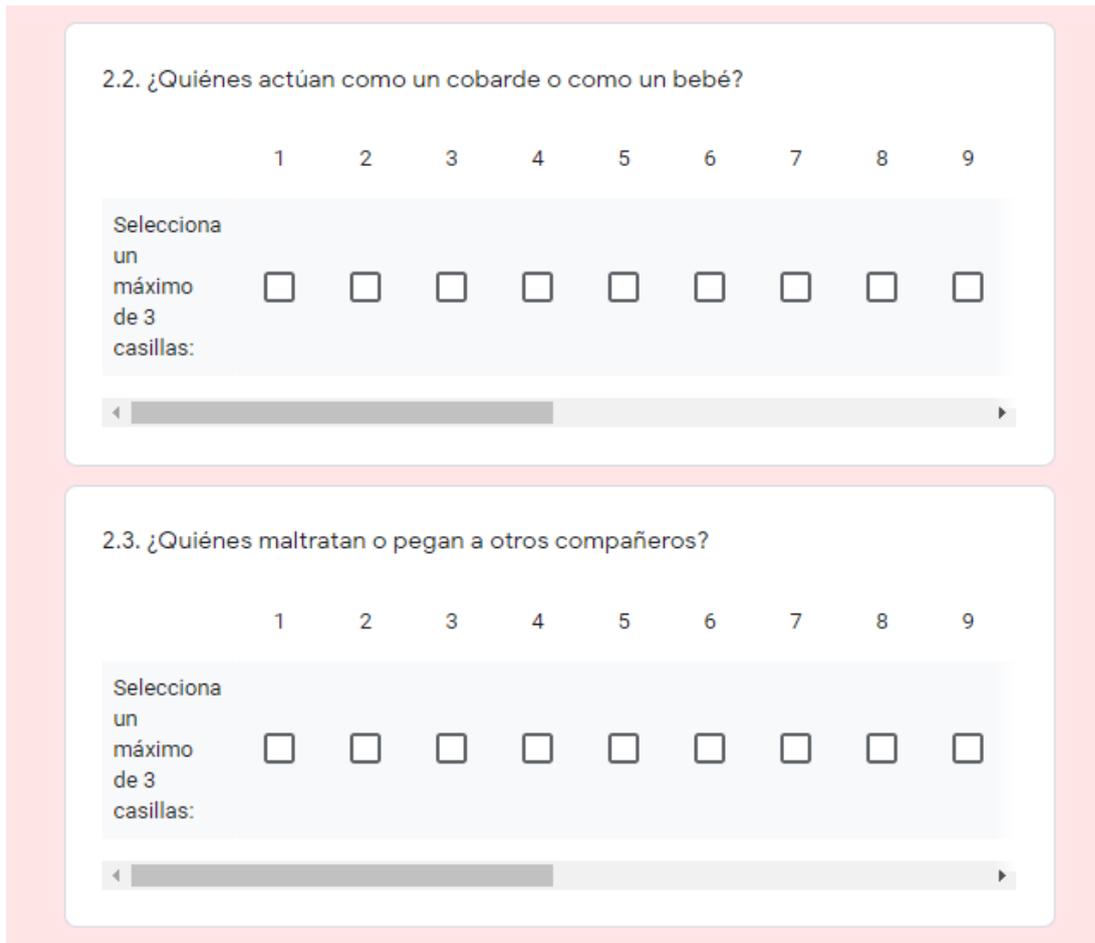


Imagen 5 de creación propia extraída a través de Google Forms.

2.4. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Selecciona un máximo de 3 casillas:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

2.5. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Selecciona un máximo de 3 casillas:	<input type="checkbox"/>								

Imagen 6 de creación propia extraída a través de Google Forms.

2.6. ¿A quiénes se les tiene manía?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Selecciona un máximo de 3 casillas:

3. Ahora señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia (1ª, 2ª, ...).

3.1. Las agresiones suelen ser:

	Insultos y amenazas	Maltrato físico	Rechazo	Otras
Primero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Imagen 7 de creación propia extraída a través de Google Forms.

3.2. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

	En el aula	En el patio	En los pasillos	Otros
Primero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Ahora señala SÓLO una respuesta.

4.1. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

Todos los días.

1-2 veces por semana.

Rara vez.

Nunca.

Borrar selección

Imagen 8 de creación propia extraída a través de Google Forms.

4.2. ¿Crees que encierran gravedad?

Poco o nada.

Regular.

Bastante.

Mucho.

Borrar selección

4.3. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?

Poco o nada.

Regular.

Bastante.

Mucho.

Borrar selección

5. Por último, señala SÓLO una respuesta.

Imagen 9 de creación propia extraída a través de Google Forms.

5.1. ¿Con qué frecuencia te sientes sólo?

Siempre.

A menudo.

Ocasionalmente.

Casi nunca.

Nunca.

Borrar selección

Enviar

Borrar formulario

Imagen 10 de creación propia extraída a través de Google Forms.

2) Entrevistas

2.1) Guión de la entrevista

Presentación

- Presentación entrevistadora.
- Explicación sobre los objetivos así como el desarrollo de la entrevista (estructura y tiempo necesario).
- Recordatorio sobre el registro de la entrevista mediante aplicaciones multimedia.
- Si el/la entrevistado/a hace referencia a algún alumno, demandar (si el/la entrevistado/a desea) el número de alumno para el análisis de los resultados de la encuesta.
- Explicitar el anonimato y la confidencialidad de la información ofrecida por el/la entrevistado/a.

1. Introducción y aspectos contextuales

- 1.1. ¿Qué concibe cómo violencia?
- 1.2. ¿Conoce el término “acoso escolar”?
- 1.3. ¿Cómo describiría en general el nivel económico de los estudiantes que asisten a este instituto?
 - 1.3.1. ¿Y respecto a su clase?
- 1.4. ¿Cómo es la diversidad etnico-racial presentada en la institución?
 - 1.4.1. ¿Y en relación al aula que tutoriza?
- 1.5. ¿Cuántos alumnos diría aproximadamente que asisten a éste instituto?
 - 1.5.1. ¿Y en relación a su clase?
- 1.6. ¿Sabe si la institución ha tenido algún caso de abandono escolar?
 - 1.6.1. ¿Podría decirme si hay en su clase alumnos con bajo rendimiento académico?
- 1.7. ¿Cuántos chicos y chicas forman la clase?, ¿Hay igualdad en el número?
- 1.8. ¿La institución tiene alumnos con orientación sexual o de género no normativo?
(Explicar si no se conocen dichos términos)
 - 1.8.1. ¿Y dentro del aula que tutoriza? (Explicar si no se conocen dichos términos)
- 1.9. ¿Conoce en la institución alumnos que provengan de situaciones familiares de violencia o negligencia?
 - 1.9.1. ¿Y en relación a su clase?

2. Percepciones del centro escolar

- 2.1. ¿Ha presenciado situaciones de agresión o acoso escolar entre los alumnos de instituto?, ¿cómo se dieron?
 - 2.1.1. De manera aproximada, ¿qué edad tenían los alumnos involucrados en dichas situaciones de agresión?
 - 2.2.2. ¿Los estudiantes involucrados eran chicos o chicas?
- 2.2. ¿Cómo son las actuaciones del instituto ante situaciones de agresividad (directa o indirecta)?, ¿las considera eficaces?
- 2.3. ¿Qué tipo de estudiantes diría que tienen más facilidad para tomar comportamientos agresivos?
- 2.4. ¿Qué tipo de estudiantes diría que son más fácilmente víctimas de estos comportamientos agresivos?
- 2.5. ¿La institución interviene ante alumnos aislados?
- 2.6. Como docente, ¿recibió preparación ante casos de posible acoso escolar?
- 2.7. ¿Cuál es su opinión acerca del ambiente dentro del centro?
 - 2.7.1. ¿Qué piensa acerca de la seguridad dentro de éste?
- 2.8. ¿Cuál es la percepción que cree que tienen los alumnos de la institución?

- 2.8.1. ¿Y con respecto a la seguridad del centro?
2.9. ¿Qué criterio tiene sobre el fenómeno del acoso escolar?
2.10. ¿Cómo diría que perciben los estudiantes la mayoría de estos fenómenos?

3. Percepciones aula

- 3.1. ¿Conoce los grupos de amistades formados en sus clases?, ¿cómo definiría estos grupos?
3.2. ¿Cree que hay alumnos aislados o rechazados dentro del aula?, si es el caso, ¿tiene alguna idea de por qué?
3.3. ¿Y con respecto a su clase, conoce algún caso de agresión o acoso escolar?, ¿cómo ocurrió?
3.3.1. ¿Qué edad tienen (o tenían) sus alumnos cuando ocurrió este suceso?
3.3.2. ¿Los alumnos involucrados eran chicos o chicas?
3.4. ¿Alguno de sus alumnos tienen predisposición por comportamientos agresivos?
3.5. Asimismo, ¿alguno de sus alumnos suele ser víctima frecuente de comportamientos agresivos?

Cierre

- Preguntar si se ha dejado alguna información. (*¿Piensa que nos hemos dejado algo sobre este tema?, ¿desea añadir algo más?*)
- Dar las gracias
- Explicitar la necesidad de mantener el contacto durante el trabajo.

2.2) Registro de la entrevista

a) Profesor de segundo de la ESO

ENTREVISTA: Profesor 2n ESO

- Vale, eh — pausa — te hago unas preguntitas, son unas cuantas... ¿Qué concibes cómo violencia?
— Violencia en el sentido digamos verbal o... Física o...
— Lo que concibas así en general.
— Sí, bueno pues violencia es un... ¿Es un ataque no? — pequeño balbuceo— hacía una persona...
— Sí.
— Y puede ser de... A nivel de... Más evidente que es en el aspecto, no físico, digamos de agresión física, pero también te puedes sentir agredido a nivel verbal no y...
— Vale. — pausa — ¿Conoces el término acoso escolar?
— Ah, sí, sí...
— Vale, ah... ¿Cómo describirías en general el nivel económico de los estudiantes que asisten al instituto?
— Yo creo que... El nivel económico de aquí sería yo creo, clase media. Seguramente...
— Vale, clase media. ¿Y respecto a tu clase igual?
— Sí, yo creo que sí.
— ¿Clase media?
— Sí, sí.

— **Vale... Quizá, te tengo que... Bueno si haces referencia a algún alumno te puedo enseñar la lista y me puedes decir si es este número o es este. Porque yo cuando recojo la información, lo que hago es trabajar con los alumnos como si fuesen números. Es decir, no cojo los nombres.**

— Vale, vale.

— **Y bueno por si encuentro algo raro...**

— ¿Tienes la lista de...?

— **Sí. Sí encuentro algo raro lo que puedo decir es “oye veo problemillas con este número y este” o... Porque lo que hago son temas de sociometría. Formó los grupos que hay dentro de las clases que no son visibles, las relaciones que se establecen... A ver... Aquí está. — Buscando entre los documentos.**

— Ah, puedes llegar a este nivel?... ¿De profundidad digamos?

— Sí.

— Qué guay.

— **Río — Todo se comparte eh, todo lo que acabe obteniendo lo compartiré con vosotros para que veáis si hay algún problema o...**

— Ah, perfecto.

— **A ver, mm... ¿Cómo es la diversidad étnico racial presentada en el instituto?**

— Pues... En este caso en la clase —rectifica— bueno en el instituto yo creo que es más bien baja. Digamos no... Pero sí que en la clase en concreto tenemos, pues, algún alumno...

— **Vale... ¿Y en relación a tu aula también?**

— Sí, Sí, yo creo que es baja. La proporción, no sé. Tendríamos que... Y estamos hablando de... Claro. Vamos a ver depende de... A ver... Que yo me acuerde ahora también de... — pausa larga— tenemos igual un par de alumnos, igual que... Que... Sí yo diría — suspira — Estamos hablando igual de un 10% como mucho. No de...

— **Vale.**

— A nivel de... De esta diversidad no de...

— **Aja. — suspiro —. ¿Cuántos alumnos dirías que a... Aproximadamente asisten a este instituto?**

— ¿Cuántos hay?

— **Cuántos hay en el instituto.**

— Corta rápidamente— 250.

— **¿Y en tu clase?**

— Unos 20. 20-21.

— **Vale, 21. Aah... ¿Sabes si la institución ha tenido algún abandono escolar?**

— Pues la verdad que seguramente... Es... Claro... Que en la actualidad también.

— **Sí.**

— Muchos alumnos optan por ir a hacer un PCI.

— **Vale.**

— Que no se puede acceder sin el graduado de la ESO. Después propiamente dicho esto de abandono no sería porque es una continuación de un estudio.

— **Sí.**

— Para obtener la ESO. En todo caso es especializado o más práctico. Pero abandono... Antes de graduar, con la ESO. Es que no sé, yo diría que, qué pocos casos.

— **Vale. Vale. Ah... ¿Hay en tu clase algún alumno con bajo rendimiento académico?**

— Pues la verdad es que... ¿Cómo consideramos bajo rendimiento? Por ejemplo que le... Que tienen algunas dificultades o...

- **Tiene dificultades o no logra...**
- Dificultades está extendido, hay bastantes pero...
- **Vale.**
- Diría yo que hay bastantes pero no diría yo que es un bajo rendimiento académico. Es una cuestión propia de la edad. También hay ámbitos que se les da mejor, otras que no tanto.
- **Vale, en el sentido de que no llegan. No logren llegar a más o menos la media de la clase.**
- No, yo creo que en general, esta clase académicamente, es-es bastante buena.
- **Vale. Vale. A ver... Amm. ¿Sabes más o menos cuántos chicos y chicas forman la clase? Es decir, ¿hay igualdad en el número?, ¿hay más chicos que chicas?**
- Yo creo que hay más chicos que chicas.
- **Vale. Mm... ¿La institución tiene alumnos con orientación sexual o de género que no sea normativo? No sé si entiendes la pregunta.**
- Sí. Sí, Sí. Pero no... Bueno esto no sé. Queda como más... Un ámbito más personal. ¿Entiendo no?
- **Es en el sentido de que, normalmente, se estigmatiza mucho a estas personas.**
- Ya, ya. Amm... La verdad es que claro para mí es difícil también.
- **Aja.**
- Saberlo porque entra en un ámbito más personal.
- **Vale.**
- Aunque se pueda. Con los años, ir conociendo a todos los alumnos y... En ese sentido aquí se intenta pues tratarlo de una manera muy... Tan natural...
- **Sí.**
- Que igual no haga falta — chasquido lengua— ¿saberlo realmente no?
- **Vale.**
- Es como... No sé si me explico. Es como... Te podría decir alumnos en que deduzco o... Pero es en un ámbito muy personal. Y-y la verdad es que me podría equivocar.
- **Vale.**
- De todas formas.
- **¿No mencionas el tema ni?... ¿Lo pasáis un poco por alto?**
- Es que no... No sé cómo decirlo. Igual la orientación sexual de cada uno se puede desprender desde... de-de-de durante, ¿no? ciertas actividades y estás cosas. Pero no es una.
- **Aja.**
- No sé cómo decirlo. No es una —rectifica— un aspecto que destacamos.
- **Vale, vale, sí. Entiendo. —pausa y tarareo— ¿Y dentro de su aula dirías que hay algún alumno que puede ser... Si me puedes decir aunque sea... “el número 7” o “8”. Yo trataré con números.**
- Sí, sí, pero es que.
- **Es para...**
- De verdad que no te lo digo por nada pero es que se me hace muy difícil.
- **Ya lo entiendo, ya lo entiendo.**
- No sé si has estado en otros institutos y que pasa realmente pero es que aquí el tema de la homosexualidad, bisexualidad, aah — pausa — La verdad se trata de una manera tan natural que no... — chasquido— que tu me dirías “esta persona puede tener... No sé, unos gustos a nivel de...
- **Sí.**
- Y-Y-Y yo te sabría decir si parece que sí pero...
- **Vale, vale. Lo entiendo.**

— No sé si me explico, es como... Yo creo que sí que hay y hay... Pues una tendencia igual a la bisexualidad... Igual... Después esto también te hace muy ambiguo, ¿no?

— **Aja.**

— Laa-La situación. Y de tal manera que yo creo hasta que es muy positivo. Es decir, no vamos a, a...

— **No es por nada, sino simplemente para saber qué alumno puede tenerlo y si veo alguna clase de rechazo dentro del aula saber que puede derivar de-.**

— Claro, claro. —corta— pero es que la verdad que en esta generación lo que veo yo, ya sé que... Es que... Es que si hay alguna... Que no hay una tendencia disonante, a ver si me entiendes. No es una cosa que no sea- sea aceptada.

— **Vale.**

— ¿No?

— **Vale.**

— Que por ejemplo hay un... Hay eh... Hay alumnos de... En esta clase en concreto que —mueve la lista de clase— Es que no lo sé. La verdad es que te diría que... Me queda como... Osea.

— **Aja.**

— Para ayudarte en este caso, no hay una... Una homofobia en el sentido. No hay una, ¿no?, una tendencia así de-de-de... Si hay alguna persona que podría ser homosexual no hay una línea de rechazo. En ese sentido.

— **Vale.**

— Por aquí eh, porque quizá tú la detectas. Pero aparentemente... Es como muy — pausa —.

— **Vale.**

— Puede haber actitudes de algún alumno en el sentido de algún comentario así...

— **Sí.**

— Como... Más grosero. En el sentido así. Con ese... Con... Pero en la realidad ves que la actuación de esa persona.

— **Aja.**

— Que es más un papel de hacer algo-algo de comentario. Pero la realidad es que la relación con otros alumnos de otras clases que igual sí está más marcada está... O es más evidente. Es completamente natural. Y aquí no-no te sabría decir ahora mismo.

— **Vale, no hay problema.**

— Cual—corta—... Me sabe mal eh. Pero con esto no sé...

— **No te preocupes, no.**

— Porque por ejemplo en el ámbito de—corta— a nivel de...

— **Aja.**

— Chicas también.

— **Sí.**

— Homosexuales. E-Es que me queda... Lo mismo que en chicos eh.

— **Sí, sí.**

— Me queda como... —pausa. — Y no es por no...

— **Río —.**

— No sé cómo decirlo... Es que se trata de una manera más natural y no... Y no se incide.

— **Aja— corto.**

— Directamente. Y con... Cómo que no hay una evidencia clara de... De un rechazo.

— **Vale.**

— De un rechazo super directo a esto — balbuceo — Después es como que... Queda como más normalizado.

- **Simplemente no-no lo conocerías, no ves que haya como un rechazo...**
- No porque es que yo te... Es que igual te diría que esta persona podría ser bisexual, o podría, ¿no? tener...
- **Vale, vale.**
- Pero no, sería una cuestión tan... Por mi parte tan errónea en ese sentido.
- **¡Ah!, lo entiendo sí.**
- Sabes cómo... Es que igual voy completamente.
- **Es que claro, siendo profesor, entiendo que es complicado. El tema es que la información simplemente se tratará de forma anónima. No...**
- Sí, sí, de verdad que no te lo digo por no decirte. Pero... No sé yo te podría decir ah... Quizá la número 1 podría serlo.
- **Vale.**
- Ser bisexual o homosexual no lo sé. Quizá... La 12 también... Aah...
- **Vale, no te preocupes si no lo conoces, claro...**
- Me entiendes es que es como.
- **Sí, claro.**
- Se trata de una manera que no, yo creo que no hay un rechazo en ese sentido.
- **Vale, ¡sí!**
- Es que es como que no ha habido necesidad. De-de-del equipo docente de estar como muy alerta de qué está pasando aquí con “esto” o con “lo otro”.
- **Vale, entiendo, entiendo... A ver... Mm... —tarareo— ¿Conoces en la institución alumnos que provengan de situaciones familiares de violencia o negligencia?**
- SSs... Eh... Puede haber algún caso. Puede haber un caso que... Actualmente no es así, pero que en origen, igual por cuestiones de parte del padre pues sí que... Sí que puede haber...
- **Eh... ¿Y en tú clase?**
- Ah, sí, sí, yo hablaba de mi clase.
- **Vale, vale, hablaba así en general.**
- Ah, vale. En general seguramente que sí. Hay casos en el instituto. —interrupción, saluda a un profesor que entra en la sala.
- **Y... A ver... —siguen las interrupciones en la sala— ¿Has presenciado situaciones de agresión o acoso escolar entre los alumnos del instituto?**
- pausa larga — Ah, sí. Sí, sí.
- **¿Sí?— pausa— ¿cómo se dieron?— pausa— Más o menos.**
- Pues yo me acuerdo de un caso que era... que salí... Bueno que era una disputa que había en —pausa— aquí en el instituto y que-que después pues en el... Ah... Cuando acabó el horario pues.
- **Sí— corto.**
- Pues se-se pegaron aquí. Intentaron agredir fuera del instituto.
- **Vale. Eh... ¿Sabrías qué edad tenían más o menos los involucrados durante...?**
- Sí —corta— eran... Segundo de la ESO, debían tener unos 12 años. 12-13 años.
- **12-13 años, vale. —pausa— ¿Eran chicos?**
- Chicas.
- **Chicas, eran chicas, vale. Ah —pausa— ¿cómo actúa el instituto ante situaciones de esta agresividad?**
- Pues de entrada lo que hicimos es... Bueno intentar... Separarlas y después avisar a las familias.
- **Vale.**
- Amenizar el caso y... En ese caso en concreto —pausa— por parte de una alumna pues fue... —chasquido— ah... Bueno. Aparte de avisar a casa y todo esto fue... Sancionar con 2 días de

expulsión y después cuando vino aquí... Ah... Pues intento mediar — balbuceo— profundizar en el tema un poco para que no se vuelva a repetir porque, al final, si no lo trabajas desde el instituto lo reproduces fuera en la calle, ¿no?

— **Aja. Vale, eh... ¿Entonces consideras que fueron eficaces las actuaciones?**

— Sí, yo creo que sí.

— **Vale. Eeh... —tarareo, se da otra interrupción breve en la sala por una botella de agua por parte de un agente externo— ¿Qué tipo de estudiantes dirías tú que tienen más facilidad para comportamientos agresivos?**

— Hombre... Pues seguramente alumnos que no están muy atendidos en casa.

— **Vale.**

— Y que tienen mucho tiempo libre y están mucho, seguramente, en la calle.

— **Vale. Eeh... ¿Qué tipos de estudiantes dirías tú entonces que son más fácilmente víctimas?**

— **Pausa larga— ¿Víctimas?**

— **Aja. De estos comportamientos.**

— En este caso... Seguramente... Lo que comentaba en el inicio —Interrupciones en la sala pero continúa la entrevista— Seguramente alumnos que destaquen en algún sentido de algún colectivo más... Más minoritario o seguramente... Podría ser eh. En el caso. Yo digo varios aspectos ¿no?

— **Vale.**

— Seguramente sea también—continúan las interrupciones—eh... En alumnos en que les cueste mucho la-la... Las relaciones sociales.

— **Vale.**

— ¿No?

— **Un segundito no vaya a ser que se haya parado —reviso la grabadora— Vale, no.**

— **Suspiro aliviada, río.**

— No, el tema de socializarse un poquito, que tengan dificultades en ese sentido. Seguramente, ah... Bueno también puede haber gente o alumnos que estén con la misma línea del propio agresor de que falte un poco... ¿No?, de atención en casa seguramente. Que estén solos. Que estén un poco más...

— **Vale.**

— No vulnerables en ese sentido.

— **Tarareo—Ah...— Tarareo—¿La institución interviene ante estos alumnos que pueden estar aislados?**

— Intentamos, sí, sí.

— **¿Sí?**

— Pero el procedimiento es... Para evitar que... Bueno a partir, primero de las... ¿No las?...

— chasquido— los indicadores que vemos aquí ¿no? de... Si vemos... A nivel de... Resultados académicos pero también de relación con-con los compañeros de clase.

— **Vale.**

— Y después también estamos en contacto con la ch-... Con la... Bueno agentes externos, ¿no? para... Para... Si hay un problema en casa llevarlos a...

— **¿Psicopedagogos o?...**

— Sí. Sí, psicopedagogos pero también al nivel de ayuntamiento de los... Agentes esos de...

— **¿Agentes sociales?**

— Sí, agentes sociales. Sí.

— **Vale.**

— Y hemos llegado a estos casos, también, eh... De gestionarlos por ahí también cuando vemos que hay ciertas negligencias por parte de los familiares. ¿No?

—Vale. Ah-ah... —tarareo— **¿Como docente recibiste preparación para posibles casos de acoso escolar?**

—Pausa— Bueno estamos... Claro el tema de... Propiamente dicho... Ah... Inicialmente.

—Aja.

— Inicialmente cuando haces el máster para profesorado y todo esto, se contemplan algunos casos. Pero realmente... Cuando realmente recibes más... Más formaciones. Es cuando te vas formando. Te vas formando.

—Sí, sí.

— A través de cursos. Y... Y después. Pues vas...

—Vale—corto—Bien... —tarareo—.

—Que bueno que en este instituto se hace una formación anual siempre.

—Sí, vale.

— A veces.

— **No te preocupes—corto.**

— Vinculadas con el tema de... De varios temas ¿no?.

—Aja.

—El tema de... Del acoso o del acompañamiento del alumnado o... Etc.

—Aja, vale. —tarareo— Eh... **¿Cómo dirías que es el ambiente dentro del centro?**

—Sí, perdona una cosa. Y también te quería matizar con esto.

— Sí.

— Que también tenemos la psicopedagoga de aquí de la escuela. También. Que también es un buen... Nos da muchos... —chasquido, pausa— consejos, nos da... Bueno, nos va... Nos va diciendo por cada caso un poco... Cómo vamos...

—**¿Cómo actuar o?...**

— Sí que-que peculiaridades tiene cada alumno en el sentido y esto.

— Vale.

—Que vamos—chasquido—hay un asesoramiento también por esta parte.

—**Entiendo. Y entonces, respecto al clima. ¿Cómo dirías que es el clima dentro de la institución?**

—Pausa larga— Yo creo que es un clima... No sé como decirlo muy, ah... Muy... Mm... Yo creo que abierto, tolerante...

—Vale.

—Amm... Ah... No sé... A veces... Ves que hay un poco. Bueno, aquí se intenta un poco darle, darle mucho... Mucha relevancia al alumnado. Darles un poco la implicación de su aprendizaje al mismo alumnado. Implicarlos en ese sentido. Pues yo creo que se intenta potenciar en ésta en muchos aspectos. ¿No? en el tema de-de cada ámbito, los proyectos, que haya esta... Esta... Inquietud.

—Sí.

—Y a veces también se traslada en que claro cogen... Bastante empoderamiento en ese sentido, digamos que los ves como que...

—Vale.

—Que-que no es un alumno pasivo. Digamos.

— **Intentáis que se implique en todo.**

—Sí. Sí, Sí.

—**Sería... Vale.**

—También hay unas-nas. Unos procedimientos que, bueno que a veces son quizá, bueno... Más escasos en el sentido po-por una cuestión de-, de funcionamiento, ¿no?

—Vale.

—Peroo-, Peroo... Sí que hay esta-esta voluntad de que haya, un poco esta... Esta...

—chasquido—Esta implicación.

—Sí—corto.

— Con el alumnado ¿no?.

—**Interrupción de parte de un agente externo. Tarareo. —A ver... ¿Y respecto a la?... ¿A la seguridad del centro? Dirías que es seguro...**

—Seguro en-en sentido...

—**En un sentido general, que no haya muchas agresiones, que no sea un sitio...**

—Ah, no... Yo creo que no, que no. Que es un centro...

— Vale, vale.

— Que esto, bueno...

— **¿Diría entonces que es seguro?**

—Sí, sí. Aparte también... También ayuda mucho que también que es un centro muy pequeño, muy familiar.

— Vale.

— Que realmente... Un profesor casi conoce a todos los alumnos. Prácticamente.

—**Vale—tarareo.— ¿Tienes algún criterio sobre el fenómeno del acoso escolar? En el sentido, ¿qué piensas sobre el tema?**

—Pausa— Pues es un... Es un tema que me preocupa mucho.

—Aja.

—Y es un tema que realmente, cuando se han dado casos de estos tan... Tan extremos. Ah...

Ostras... Me hace un poco... Preocuparme y-y no sé, ver qué está pasando. Porque dentro de nuestra tarea docente, tiene que ser... Ah... Fundamental.

—**E-es importante que... Y me preocupa que un alumno no venga —interrupción en el aula—no venga... Agosto al centro.**

—Aja.

—No entramos ya en las inquietudes de cada uno, ni nada. Pero...

—Aja.

—Pero un alumno tiene que venir con... Osea no puede venir con miedo... Al centro. Y esto es una cuestión que me preocupa. Y el tema es para mi super importante, la tarea docente y que estén observando constantemente. De hecho, sobre todo en los patios, también. Porque en la clase es como que está todo más...

—Vale.

—Es más normal, ¿no?. Pero en los patios es muy importante ver cómo se relacionan y ver como...

—**¿Lo tenéis todo como más acotado?**

—Bueno, se intenta observar.

—Aja.

—Un alumno se conoce muy bien también, cómo se relacionan también en el patio. Y... Y las, y las, y las guardias de patio tienen que ser...

—Vale.

—Importantes.

Tarareo—Dirías... ¿Cómo dirías los estudiantes que perciben el fenómeno del acoso escolar?, ¿cómo-cómo lo interpretan?

Pausa—Yo creo que cada vez más están-están más, más... Ah... No sé, más... Ah... Pues... Así implicados, son más... Son más conscientes. ¿No? de...de esta situación.

—Ya.

—Creo que se dan cuenta. Lo que pasa es que, que a veces bueno... No saben exactamente... Eh, mm... Ubican el acoso escolar con la agresión, que igual la agresión es la parte final de, de todo, de todo acoso.

—**Sí. Aja.**

—Es como, ha habido un acoso... Más fino y más... Constante durante tiempo, ¿no?

—**Aja.**

—Y... Y esto igual se trabaja, y lo hemos trabajado mucho... Pero sí que tienen que ser conscientes de esto ¿no?, de decir de... Delante de una situación que se encuentre que ellos... Que ellos tienen que ser conscientes de que... A veces participan sin darse cuenta. ¿No?

—**Sí.**

—Y creo que ahí, ahí estamos trabajando... En todo esto.

—**Vale.**

—Es decir, eh. Tenemos que... Tiene que haber un poco una, una... Coger una perspectiva y decir "eh". Yo igual estoy colaborando pero aunque sea permitiéndole y sin participar directamente. Pero es indirectamente participando.

—**Entiendo.**

—Y creo que estamos más en ese punto. De-De ser conscientes, pero claro no podemos olvidar de que ellos aún se están formando como...

—**Como personas.**

—Su criterio y como personas, ¿no?. Entonces es muy difícil tener esa perspectiva y, de hecho, en los alumnos a veces también nos pasa sin darnos cuenta ¿no?

—**Aja.**

—En los ámbitos laborales... Pues puedes ver que igual hay una persona que está más aislada y decir "bueno, ¿por qué?, ¿por qué está más aislada?"

—**Sí.**

—¿Está aislada por qué quiere o porque se da un fenómeno aquí entre todos que igual?... ¿Igual le está expulsando?

—**Vale.**

—¿No? es como que es difícil a veces encontrarlo, pero sobre todo detectar estás cosas antes de que lleguen a-a la agresión digamos, ¿no?.

—**Vale. Entiendo.—suspiro, tarareo. Reviso los documentos— Ya estamos acabando...**

¿Conoce más o menos los grupos de amistades que se forman dentro de su clase?

—Sí, sí, sí.

—**¿Cómo definiría que son estos grupos?, ¿son grupos de chicas o son grupos?...**

—Sí, justamente en esta clase se-se marca mucho este tema eh. Las chicas van por un lado, los chicos en otro.

—**Vale.**

—Es aún bastante... Digamos... Más infantil en ese sentido. Es como...

—**Vale. —corto.**

—Que hay está separación. Y después los grupos son mucho por afinidades, ¿no?. Afinidades de igual... También de extraescolares, ¿no de?... Que comparten pues... Aficiones y...

—**Sí.**

—Esos grupos.

—**Vale. ¿Dirías que?... ¿Qué estos grupos así de chicas o de chicos se-?... ¿Interactúan muy diferente? quiero decir como...**

—Sí, bueno. Las chicas son un poquito más maduras a esta edad también. Y... Y bueno... Pero aunque sí, aunque estén por separado están —chasquido— hay-hay-hay, hay relación y interacción entre ellos eh.

—Vale.

—Porque hasta... Hasta fuera del instituto también. Que veo que... A veces quedan. No sé qué...

—Aja.

—Pero grupo, propiamente más de confianza, sí que de momento aún, ah... Está esta... División vamos. Digamos no de...

—Vale. —suspiro— **¿Hay algún alumno aislado o rechazado dentro del aula?**

Pausa— Yo creo que no... Y digo creo porque claro... —chasquido— Es un poco... Hilar muy primo.

—Aja.

—¿No?, muy... Muy, muy... De una línea muy delgada en el sentido de que yo creo que...

Hay-hay-hay... La mayoría de gente está integrada, lo que pasa que sí que... Pues igual hay algún alumno que a veces... Ves que, que igual va un poquito más sólo o sola, ¿no?

—Aja.

—Y a partir de ahí... Pues... Claro. Osea, te hace un poco observar a ver... A ver que pasa ¿no?

—Vale...

—Pero yo creo que no, que no... No veo a nadie, espe-específicamente muy...

—Aja. Vale.

—No sé.

—**No... Entonces desde su perspectiva cree que no hay nadie. O que puede haber pero no lo conoce.**

—Yo creo que puede haber porque... La verdad es que, dentro de cómo se sienten, es muy difícil a veces hablar con ellos. En el sentido de qué se abran, ¿no?

—Sí.

—Yo sé que muchos de ellos—chasquido—y yo estoy en contacto también con psicólogos externos, ¿no? que... Que están... Que están yendo ¿no? y...

—Aja.

—Pero podría salir que alguien interpretará de que o vea que... Que—chasquido—igual se siente más sólo de lo habitual o... Podría ser en algún sentido —suspiro— pero claro, aquí también se mezclan... Pues por ejemplo que seguramente alguien de esta clase, pues —chasquido— se junta más con-con compañeros o compañeras de otra clase.

—Vale.

—Del mismo nivel. Que igual hace que en la clase misma no tenga tantas amistades y las tiene más en otra clase, ¿no?

—Aja.

—O alguien que por ejemplo...—chasquido—Él...—tarareo— Te digo número si no...

—Vale.

—Si te parece mejor. El número 5 también por cuestiones —chasquido— propias no de... Que... Bueno es... Es asperger y esto pues... —chasquido.

—Vale.

—Pues igual la tendencia a relacionarse es como... Es como más difícil a veces...

—Vale.

—Aunque yo creo que está aceptado en el grupo y que... Pero a veces pueden salir algunas...

Algunas... Conflictos —chasquido— Por ese, por ese motivo que a veces no, no, no pueda...

Interpretar correctamente igual una... O con el sentido que se le ha dicho algún comentario alguna

cosa. Y después, enseguida puede pasar a la defensiva. Ya, pues... Aquí puede haber algún, algún tipo de conflicto. Que se junta por una banda la propia adolescencia y por otra pues también él, la...

—Aja.

Chasquido.—La-La... Bueno la-la-la situación que padece el alumno. ¿No?, en ese sentido.

—Vale. Entonces serían dificultades de este tipo.

—Puede haber —balbuceo— sociales pero es que... El mismo asperger ya-ya-ya conlleva a esto.

—Sí.

—También, ¿no?.

—Sí, sí.

—Que es un poco...

Suspiro, tarareo. — ¿Y respecto a su clase conoce algún caso de agresión o acoso escolar que haya ocurrido?

—Yo claro, yo los tengo de este curso. Soy tutor de este curso. Yo sé que había habido casos por ejemplo... Hay-hay... Un alumno, que hemos trabajado mucho con él, que es el número 7. ¿Vale?

—Vale.

—Que hemos trabajado mucho con él porque tenía tendencias, pero también... Con profesorado, eh. Tiene tendencias a... A la fijación.

—Sí.

—Sobre alumnos... Pues yo sé que en el año pasado, había tenido tendencias con varios alumnos de la clase. De-de... Bueno, sin querer, pues, mm... Tener un poco machacado... ¿No?, en el sentido, con pequeñas cosas que hablábamos. ¿No? Y este año, a principio de curso, hemos trabajado mucho con él. Hemos hablado mucho con su madre... Está yendo a una terapia que al final es una... Una terapia primero con una psicóloga y después está yendo a nivel grupal también. Porque... Porque sucedía esto. Sucedió que, cuando había una fijación, y al principio de curso hubo un... Una... Una compañera suya... Que hubo una-una situación problemática grave.

—Aja.

—De... Bueno a ver... En el sentido que nosotros consideramos grave pues esto: grabarla sin permiso y colgarla en un chat de... De instagram.

—Sí.

—¿Vale?

—Sí, sí.

—Y la grabo, pasaba por delante, pero... La grabo.

—Vaya.

—Pues nosotros ahí ya actuamos... O sea inmediatamente... Ah... Con los, con los dos implicados y —balbuceo— intentamos... Yo creo que se ha solucionado —pausa—.

—Vale.

Corta— Pero sí, realmente es-es este caso... Es uno de los que nos preocupaba y yo creo que, ha demostrado muchísimo, por el trabajo que ha habido aquí —parte inaudible— pero también con el trabajo que ha habido también en casa. De... —chasquido— de... De refuerzo —se dan algunas interrupciones.—Que de hecho también es el caso que te dije, lo que te he comentado también del número 7 que quizá... —chasquido— en un periodo más... De hace más tiempo por una cuestión de relación con... Con el padre.

—Sí.

— ¿Vale?

—Pudiera haber-haber ido a una... Una... Una influencia o una referencia a... Muy... Muy mala.

—Vale.

—Digamos, ¿no?... A nivel de-de... Para el alumno.

—Entiendo. Aja. —pausa—te quería preguntar algo pero se me ha ido—río— a ver...
—¿Relacionado con esto de la grabación puede ser?
—Ah, sí, sí. Es que claro, supongo que el tema del instagram, las redes sociales, os puede complicar un poco más el trabajo, ¿no?. De ser una presencia más... Más potente en los niños, una presencia más... Para que tengan más... Acotar un poco, ah... Los tipos de agresiones que pueden darse. Porque claro vosotros, aquí sí, pero fuera no podéis ¿no?
—Claro, no... Para nosotros nos ha dificultado... El móvil en sí. El móvil es una herramienta evidentemente pero nos ha costado muchísimo.
—Aja.
—Por qué, por qué no son adultos. Si ya a los adultos a veces nos cuesta. Ay... Eh... Sabes un poco... El control que se tiene que tener para, ¿no?
—Sí.
—Ellos menos. Es como darle una herramienta de un adulto a un niño. Pues aquí, claro, es el hecho de que... Este conflicto que te comento, ¿no?
—Sí.
—Hacerle entender a este alumno y decir “no pero si no he dicho nada y ha sido un chat de instagram”.
—Aja.
—Claro nosotros hacerle entender “no, tú lo has subido a internet esto”... O sea, hacerle entender lo del tema de... Los derechos, el tema de...
—Sí.
—El tema de la privacidad... De hacerle entender de que ellos son menores y que sólo el consentimiento de sus padres... Es... Ah... Permite... Subir alguna a la red...
—Sí.
—No le... El concepto de hacer un selfie con unos amigos, eso lo puedes tener, si lo subes a un-un... A la red. Puede haber unos padres.
—Aja.
—Que no den el consentimiento, ¿no?. Y evidentemente este es el caso más... Más plano en el sentido de que... Bueno al final si los que están haciendo selfie dan el consentimiento...
—chasquido— los padres igual no... No habrá ningún problema. Pero el tema es cuando la persona no lo sabe. Todo esto nos ha generado... Nos ha generado mucha... Ah...
—Aja.
— Muchas —rectifica— muchos problemas, muchos problemas. Problemas en-en el instituto y... Claro, nosotros no queremos tampoco educar... Ah... Fuera de la... Fuera de la...
—En la... Sí claro. — corto.
—Fuera de la tendencia... No tendencia... No tendencia de la sociedad... Me refiero... Es como no la-la tendencia está de la prohibición tampoco no va con nosotros. La idea es un poco, vale... Intentar educar desde la formación en un sentido, ¿no? y des del criterio.
—Sí.
—Pero claro, cuando haces esto. También te expones a que haya... A que haya estás situaciones... Después.
—Vale.
—Estás situaciones... No digo que nos van bien, pero sí que ayudan a... A... A educar en ese sentido... No es que esto, está persona te podría denunciar...
—Vale, sí...
— Y esta persona, si decide no hacerlo... Vamos a hablarlo... Hablarlo... Pero ella está con su derecho de denunciarte porque tú... Pues aquí se genera un-un-un-un... Un trabajo más

significativo en ese sentido porque, porque es un caso real. No digo que... Repito ojalá no sucedieran estas cosas... Pero-pero...

—**Sí, sí.**

—Estamos expuestos a ello, ¿no?

—**Entonces no es tanto prohibir sino ejercer un poco de influencia, de educar y este...**

—Llega a la prohibición en algunos casos...

—**Aja...**

—Por ejemplo, yo ahora hay un alumno. Justamente este que te digo el número 7. Que hemos pactado con su madre de que le había quitado el móvil.

—**Aja.**

—También no, no por esto que... Ya había pasado mucho... Muy a principio de curso... Si no... Llego... Pues por el mal uso... De sacarlo siempre en toda la clase, porque claro también —bufido y chasquido—nuestra idea es, vale, es una herramienta de trabajo. Vamos a utilizarla. Pero cuando el profesor lo diga.

—**Sí.**

—“Vamos a hacernos fotos va...”, pues podemos utilizar el móvil. Y... y claro no sabía, no sabía regularse con esto. Yo qué sé... Un pacto que ha sido con la madre, bueno pues... El viene con el móvil y el móvil a veces lo dejamos en dirección. Durante toda la jornada del instituto.

—**Vale.**

—Pues cuando ya salga pues coge el móvil, ¿no?. Y si aprende a regularse un poquito más pues cada vez tendrá un poco más de tiempo aquí el móvil, ¿no?

—**Vale.**

—Pero sí que, bueno, intentamos esto. Ah... Educar... Pero desde la base del criterio y desde la base de la regulación, no solamente la prohibición. Porque es que no tiene sentido. Al final...

—**Sí.**

—Al final todos tienen móvil.

—**Sí, sí.**

—Y todos van a salir con el móvil a la calle y...

—**Intentar intervenir lo mínimo y lo justo, es decir...**

—Bueno lo que sea pertinente. No sé si lo mínimo pero me entiendes...

—**No—corto— en el caso de ejercer presión en la libertad de los niños y...**

—Sí. Yo creo que es-es incidir en la... En el criterio. Es decir, no “esto es una herramienta y”...

—**Vale.**

—”y sirve para esto, cuidado con lo demás y cuidado con lo demás”. Es decir, una cosa es tu móvil y la otra cosa es... Y intentar esto, ¿no?. Es decir, el móvil no puede estar sobre la mesa siempre.

—**Vale.**

—Es decir, pequeños hábitos que ayuden a... A poderse so... —rectifica— regular más y tener más el criterio este. Pero es difícil también porque ellos no conciben que...

—**Sí, sí.**

—No conciben ni que sea colgarlo a la red. Tenerlo en instagram, por ejemplo. No es como.

—**Sí—rio.**

—Este concepto te he dicho pasa también mucho-, pasaba mucho al principio de todo esto de

—baluceo—redes sociales. En facebook y todo esto que la gente colgaba toda su vida ahí. Pues, ¿no?. Ha sido ahora, pasados casi 10 o 15 años de todo esto que es que, nos damos cuenta-

—**Sí.**

—De que necesitamos regularnos, ¿no?

—**Por temas de pri-privacidad, intimidad...**

—Exacto—corta.

—Sí...

—Pero sí, sí que nos dificulta pero al final es la... Es... Como está la sociedad y eso es un reflejo al final también, ¿no?

—Sí.—suspiro. —Estos alumnos, bueno, el alumno que tuvo un problema así a principio de curso que edad tenía más o menos?

—Ah... ¿El alumno que tuvo un problema?

—El alumno 7. Que tuvo un problema así a principio de...

—Pues la edad que tiene es de segundo de eso. Yo-yo, están en 12... 12-13. Sí, creo que son 12-13 años.

—Tuvo un problema un chico con una chica... Sí, sí del... Del número 7 con...

—Sí, sí.

—Vale —suspiro—. ¿Alguno de sus alumnos tiene alguna predisposición por comportamientos agresivos?

—chasquido— pues justamente este alumno que te digo, el número 7...

—Sí.

—Yo... Con más —parte inaudible— ámbito privado completamente. A ver el padre está en prisión...

—Vale.

—Y sí que es verdad que-que... Con tendencias bastante agresivas.

—Vale, entiendo.

—Pues igual... El referente que ha podido tener en casa durante mucho tiempo pues...

—Puede haber ejercido influencia.

—Sí, sí, sí...

—Ah... ¿Alguno de sus alumnos es víctima frecuente de... A lo mejor del número 7 o...

—Chasquido.—Yo creo que no, yo creo que también es una cuestión ya de que han... Han...

—Chasquido— ha... Han asimilado también, no los comportamientos. Porque él ha rebajado mucho también este tipo de conducta —pausa—. Pero al final... Ya lo van conociendo y lo van gestionando en ese sentido. Porque a veces es como que es, es muy... Recurrente, ¿no?. En el sentido de que... Quiere a veces, ah... Pues, ah... Destacar mucho en la clase, siempre como...

—Sí.

—Y ya lo tienes que regular y nosotros los profesores también lo cortamos mucho —balbuceo—.

Y-y ya se va controlando. Y-y yo creo que él-él tiene un buen fondo.

—Aja.

—Y yo creo que-. Lo que pasa es —chasquido—. Que bueno, que... Que a veces, sin darse cuenta, muchas veces pues... Acaba...

—Vale... ¿Son como llamadas de atención quizá?

—Sí, seguramente.

—Vale.

—Sí, sí.

—Pues ya estaría Abel muchísimas gracias. Y, una cosa, nos hemos dejado alguna información o algo, quieres algo... Quieres algo explicarlo o... Piensas que no ha quedado muy claro.

—Ah... No yo creo que —chasquido—, bueno... Mm... No sé tengo-, tengo-, tengo ganas de ver...

—Río. —Sí.

—De qué me expliques... No de como-, como-, como ves esto y como ves... Yo creo que seguramente puede haber alguien que, que en clase se sienta... No tan... Acogido... Como debería, eso puede ser.

—**Vale, aja.**

—Puede ser porque, sí que es verdad que, que hay alguna tendencia más individualista y no sabes hasta qué límite es individualista por que quiere, o por qué se da, ¿no?. También es verdad que es una etapa la adolescencia donde... Están cambiando mucho las amistades...

—**Aja.**

—Que realmente yo me encuentro casos aquí que...—Chasquido— Unas personas que eran muy amigas hace un año o así... Hay una de ellas que tiene ganas de conocer, abrirse más a otra gente... Después esto, se genera también un pequeño conflicto entre las personas. Por que la otra... Lo entiende pero-...

—**Claro.**

—Pero no deja de ser como una víctima.

—**Sí.**

—¿No?... Latera... —rectifica— colateral de...

—**Sí —río—. De su cambio de...**

—Sí vale, de su cambio de... De situación y también.

—**Aja. Están abriéndose, cambiando de amistades, se entiende.**

Se señalan algunos aspectos de trabajo antes de marchar. —Y ya estaría todo, muchísimas gracias.

—Vale pues sí...

—**Me sirvo un montón —río.**

—¿Sí?

—**Sí, sí, hombre. —Pausa— esperemos que no se encuentre nada pero... Yo estoy aquí para ayudar, no es para...**

—Sí, sí. No, no pero seguramente, es que... Es imposible que-, que-... Yo te diría que en-... En cualquier instituto.

—**Sí...**

—Que en una clase no... No se encuentre por que... Claro, porque yo no te podría decir. “Mira este grupo de aquí”, no... O sea... Esto, y... Es normal encontrarlo. La otra cosa es que digamos, ah... A otros niveles.

—**Aja.**

—Que no sean... Tolerables, ¿no?... En el sentido de...

—**Sí, se da esa regularidad entre... Con toda la teoría que tengo yo acumulada, sí que se da con regularidad —intento reconfortarlo—.**

—Se da con regularidad, entiendo que es esto, esa agrupación por afinidades, no sé que... La otra cosa es que, superen esos límites de... De... Respeto o de... Ya te digo, ¿no? de la... Del pensamiento de cada uno. Y luego, lo más importante para nosotros es que, por encima de la cuestión académica...

—**Aja.**

—Es la cuestión de que, para mí, además que se ha incidido mucho es... Un alumno no puede venir aquí con miedo, o con ganas de... La otra cosa es... Que se ha dado mucho en el confinamiento, también ¿no?...

—**Sí...**

—Que... Que han visto la comodidad de estarse en casa y no seguir unos horarios...

—**Sí.**

- ¿No?, o no tan marcados como los que tenemos aquí en un instituto, claro.
- Sí, sí.**
- Porque cuando estábamos en las conferencias así y ya veías que... Uno se acababa de levantar, que...
- Rio...**
- Que no sé qué...
- Ya me lo he imaginado.**
- Sí que hay está tendencia de decir...
- Sí.**
- Ostras a mí me da palo venir al instituto pero vale... Una cosa es que te puede dar palo, otros pueden decir “me da palo pero después me gusta venir” y tal. O cuando hago la reflexión veo que también aporta cosas muy positivas, venir aquí, relacionarme con mis colegas, bla, bla, bla. Y todo esto, ¿no?
- Sí.**
- Pero esto es una cosa y la otra es... “Yo vengo con miedo” o... “No quiero estar aquí por qué...”, “porque me rechazan” o “porque no sé que, ¿no?”.
- Aja.**
- Aquí es lo que —inaudible— hablábamos... Casos de estos que salen tan... Tan fuertes dices “ostras”. Pero... Y también puedo entender que el día a día tan-, tenemos diez mil cosas en la cabeza.
- Es normal, sí. —Lo reconforto.**
- Que un tutor... Un profesor no puede... —Pausa— lo veo muy difícil, muy... Otras no sé. Yo lo hablaba así pero lo veo muy...
- Vale.**
- Muy grave, ¿no?. Que puede suceder casos tan graves, ¿no?.
- Sí.**
- Y que no haya, no se haya detectado dentro del instituto.
- **Entenderías los casos de profesores a lo mejor que no se impliquen tanto en actuar si ocurre un caso o...**
- No, esto no lo entiendo. Porque esto forma parte de nuestra tarea.
- No sé si tú lo has vivido alguna vez.**
- Yo he visto, no... No en —baluceo— en cierta permisividad, en-, en-, en algunas cosas en el sentido de... De... Sobre todo en un instituto grande, donde... Igual... Pues... Pues esto, conductas así un poco... Homofóbicas y tolera... —Rectifica— tolerable por parte de... Ya digo yo del alumnado y... Y todo esto... Y bueno, tampoco no... “No le des más vueltas, vamos a tal”, decir hostia yo quería sentar un alumno con otro y uno se negaba. Porque, porque está esto.
- **Vale.**
- Esto era como no, es a dir, lo siento vamos a trabajarlo. Pero de momento sal de clase porque no puedes decir descaradamente “no me quiero sentar con esta persona”. ¿No?.
- Sí.**
- Y... Y bueno... Lo trabajamos, lo hablamos... Y yo hablé con la tutora y me dijo “bueno es que... Tienes que entender, a veces no sé qué...”.
- Aja.**
- Es decir, una cierta... Bueno pues esto... No diré comprensión pero una cierta, bueno... Dejarlo pasar en ese sentido. Pero nunca he visto, que haya un caso ahí de, pues... Muy flagrante, muy grave, que... Que el profesor no se implicara en esto.
- Vale.**

—Esto yo nunca lo he visto.

—**Vale... ¿Serían pequeñas anécdotas?**

—Sí, eh... Igual puede pasar también, que es verdad que a veces, no observamos suficiente en-, en-, en el patio.

—**Aja.**

—Y esto es, yo creo que es la clave. Yo lo veo... Los patios a veces están, ah... No te voy a decir descontrolados pero, pero me refiero-

—Rio.

—Y aquí justamente en este instituto tenemos muchas de estas miradas de estar... De estar, ¿no?. Repartir, mirad, observarlos, porque nos da mucha informaciones.

—**Sí.**

—Pero... Pero en otro instituto igual sí. Sí queda como un poco más, ¿no?. Llega unas relaciones sociales entre ellos que no puedes llegar y yo lo entiendo también, pero... Pero estar más alerta en eso.

—**También entiendo que es vuestra zona de... De descanso y que...**

— Bueno cuando está un profe de guardia no está un profe de descanso.

—**Ah, sí.**

—Claro, cuando está un profe de guardia está trabajando también.

—**Sí.**

—La otra cosa es que bueno, igual... No se ponen los suficientes profesores, igual hay una gestión del patio como... No sé. Creo que los patios es un tema de, a nivel de —inaudible— habría que trabajarlo más. También, las dinámicas que se producen son... Sobre todo en el tema de las actividades también se deja mucho a la libertad del alumno. ¿No?, de “quien quiera jugar a fútbol que juegue a fútbol, no sé qué”. Vale, vamos a trabajar. Los patios activos en ese sentido, ¿no?. De decir “no vamos sólo a hacer fútbol”. Hacer otras propuestas, la gestión que sea por parte del profesorado también de-, de, de la-, las... La hora de ocio en ese sentido. Ocio más no regular, no académico. Este tendría que ser un punto importante para que no surgieran este tipo de...

—**Te seguiría preguntando pero no te quiero molestar más —río— me sabe mal. Muchísimas gracias Abel.**

Anotaciones

El profesor se encoge, recoge las piernas sobre sí mismo en la silla. Se toca las manos y se las frota. Se distancia de mi posición. Hecha la silla hacía atrás (en el audio se escucha el chirrido del roce de la silla contra el suelo). Cruza las piernas. Movimiento constante. Todo parece denotar un visible nerviosismo e incomodidad.

Se dan continuas interrupciones, pero tanto más como del propio profesor.

La entrevista se localiza en una sala reservada para profesores, motivo el cual puede dificultarse un diálogo más abierto.

b) Profesor de tercero de la ESO

ENTREVISTA: Profesor 3n ESO

—¿Hola?

—**Hola (nombre) —río—.**

— *Hola, bon dia*
— **Hola bon dia—rio— com estàs?**
— *Pues bien aquí, liao'.*
— **Río—Mira, ¿no sé si te comentaron un poco de qué iba a ser mi trabajo?**
— *No...*
— **¿No?—pausa—. Mi trabajo es sobre el fenómeno del bullying y su implicación en la soledad. Yo lo que quiero hacer es ver las relaciones que se dan en el aula, eh...**
— *Vale.*
— **Ver si se da algún caso de agresividad o de acoso escolar... Actuar si es necesario y luego también está el tema de ver la relación que tiene con la soledad sentida.**
— *Vale.*
— **Vale... Eh... La... ¿Te importa si la llamada se está grabando?**
— *No, no.*
— **Es que es para transcribir luego, no-, no-. no es por nada más. Es que luego tengo que escribir toda la entrevista.**
— *Ah, vale. No hay problema.*
— **Y respecto a la información que vayas a dar, yo lo censuraré todo respecto al instituto. Es decir que no... No saldrá nada de... De... Que instituto es, ni de los alumnos ni nada similar.**
— *Vale, cap problema.*
— **Vale, amm... Començo amb les preguntes d'acord?**
— *Vale.*
— **I... A ver... Com... ¿Te importa si las hago en castellano?**
— *No, no.*
— **¿Qué concibes tú como violencia?**
— *Aviam, per mi violència és qualsevol acció. Ja sigui física o verbal que... —Chasquido— que el receptor d'aquesta acció, diguem, li generi incomoditat, li generi sentiment de rebuig, li generi por, li generi... —Chasquido— o sigui qualsevol acció o cosa verbal que—parte inaudible— aquest tipus de sentiments. Entre cometes doncs de rebuig i de... I de no acceptar això i de què el molesta i de què és ofensiu i aquestes —parte inaudible—.*
— **Entén, sí... Ah... Cone-...**
— *Corta— de dolor físic, de dolor mental. Saps?, lo únic que això.*
— **Coneix al terme assetjament escolar?**
— *Sí.*
— **Sí? Ah... I com descriuria en general el nivell econòmic dels estudiants a l'institut?**
— *Chasquido— Ostres, nivell econòmic.*
— *Sí.*
— *Bueno hi ha de tot. Eh... Hi ha de tot. Hi ha gent que veus que tenen... En general... Eh... Doncs, això. Clase mitja-baixa diguem.*
— *Sí.*
— *I... I... I gent doncs treballadora, normal, així com de...*
— **Una mica de tot, sí.**
— *Sí, o sigui no veig xavals que passin gana a casa, tampoc veig xaval que els vinguin a buscar en un Lamborghini, saps?*
— **Río— sí.**
— *Que és gent normal que bueno... doncs tindran sus dificultades econòmiques amb el contexto socioeconòmic que hi ha ara.*
— *Sí.*
— *Com tothom hi... hi han alguns que tenen pares amb ERTE hi ha alguns que tenen al atur. Pues lo típico. —Chasquido— pero bueno, sí que és veritat que ha (lugar), pues això. Perifèria industrial i—gent així obrera. Que no, no... No estem a Pedralbes saps?*
— **Sí, entén, sí. Hi ha...**
— *El context diguem és aquest.*
— **Son contexts diferents sí. Però no diria vostè que és una cosa de classe més o menys alta o?...**
— *No, no...*

— **No. D'acord. I respecte a la teva classe el nivell socioeconòmic?**

—Bueno, jo... —Suspiro— tinc un parell que... —Chasquido— no hi ha... Veig que a casa seva no estan... Pues que es impossible portar —inaudible— perquè treballan o van de cul o... Pel que el nivell... Bueno. Perquè no... No connecten amb l'institut com... Com la majoria de gent doncs, lo mateix. El mateix context que he dit abans.

—**No connecten pel tema econòmic?**

—Bueno no connecten pel tema econòmic o pel tema cultural o perquè són famílies que estan tot el dia treballant, que surten de casa a les 8 del matí i arriben a les 8 del vespre. I llavors pues això —inaudible—.

— **Llavors no s'implicarien en aquest sentit en lo que és l'activitat del seu nen o...**

—Exacte.

—**D'acord.**

—Apart també, clar, són adolescents. Vull dir que en els adolescents també hi ha com un rebuig així natural... Innato en... En... En todo lo que es el mundo adulto.

—**Sí.**

—I els adults pues, hi ha cops que no s'ha d'aproximar. I si no has fet aquest vincle de petit doncs llavors quan el nen ja té 12 anys, 13 o 14... Si tú per ells no ets un referent, pues comença després a "oi va, anem a fer coses" o "oi va que t'ajudo". Comença a fer una cosa que no has fet mai doncs també costa. Per descomptat. Això és una cosa molt personal també, eh. Que cada familia y cada padre hace lo que puede.

—**Sí, ho entén.**

—I que jo soc pare i penso, jo saps el que faig amb els meus fills i saps si funciona si no funciona, si servirà per tenir vincles quan siguin adolescents. Pero bueno. Que cada uno hace... Lo que pueda.

—**D'acord. Ah... I respecte a la diversitat ètnic o racial que pot presentar l'institut que em podries dir?**

—Suspiro— bueno no és un institut on hi hagi... Hagi... Molta gent així d'origens culturals diferents. Són bastants —chasquido— tots són catalans i espanyols i... I sí que n'hi ha algun, però... No sé. Jo he estat a altres instituts que es dona més aquesta baralla cultural. Sí, sí. És més elevada que aquí, no?

—**Diries que és un nombre molt petit? Així minus...**

—Sí.

—**Una minoria.**

—Sí, sí, sí.

—**D'acord... I, respecte a la classe que tutoritzes tu?**

—Mm...

— **I-Igual?**

—Suspira— sí, jo en tinc un que ens acaba d'arribar ara de Senegal... I llavors... Tots als altres que tinc —chasquido— que ja són nascuts aquí i... Que sí que és veritat que els seus pares doncs viuen els seus valors i la seva cultura... Ah... Diguem, doncs una alumna també és de Senegal, però ja va néixer aquí i ja és... Parla català i tot bé, però clar, a casa tenen aquest d'altre d'allò i suposo que tot això li genera un xoc, no?... D'identitats i "que soy senegalesa o catalana" o "que soc marroquina o catalana". Saps això que... Que no... No acabes de trobar-te... Què soc ni una cosa ni l'altre, saps?

—**Llavors tens dos alumnes que són de Senegal?**

—Sí.

—**I com diries que és la relació de l'alumne que s'ha criat aquí?**

—Aviam... La que ja ha nascut aquí i d'allò pues, és clar... Clar el que acaba d'arribar pues com tothom. Jo m'en vaig... Jo què sé... A viure a Alemanya i pues los primeros años van a ser duros pues... Ja va passar. Jo vaig anar a Alemanya a Berling a viure i doncs... Ser inmigrante sempre és complicat, t'has d'adaptar a... Els costums, la manera de fer, al... —chasquido— Tot això i clar —chasquido— en aquest cas... Aquest alumne pues per... Ha d'estar allò, súper desubicado. I l'altre que hi ha, que has dit, pues normal. És una més el que passa que té la pell negra.

—**Clar és normal.**

—Això—corta—Això a vegades genera d'allò perquè, no?... O sigui, són molt més... Veus algú negre i dius "hostia este no es de aquí". Bueno, ¿cómo que no es de aquí?, el color de la pell no determina d'on ets.

—Sí, sí.

—Clar...

—**Ho entén.**

—El que passa que, com que és un xoc així molt visual, jo els hi dic. Si teniu també aquesta persona que la seva família és de russa... De Rússia... Com que és blanca no destaca tanto en cuanto a que es de fuera, saps?

—Sí.

—Perquè com que hi ha... Clar, el color de la pell... És... És molt visual.

—Clar això...

—I —corta—com que estem en una societat molt... Molt visual... I molt materialista i molt... de puertitas a fuera pues todo lo que es visual pues en seguida destaca, no?

—Diries que hi ha algun problema pel tema aquest de la raça o?... No tant la raça si no... Ja m'entens.

—Suspiro— Pel color de la pell?, no. Bueno... Sempre, aviam, els comentaris clar... Després els fills es renten a casa. Jo sempre dic que si un nen diu, lo típico, "aah, putos negros" segur que lo ha escoltat a casa o avui en dia a les xarxes i tiktoks i merdes d'aquestes. Ves a saber...

—Sí...

—Ves a saber d'on els i venen aquests imputs.

—Mm...

—Però bueno sempre el que és diferent, sigui pel color de la pell, sigui perquè a més de fer futbol fa vall o sigui perquè a més de vestir com vesteix la majoria, que ara ya no hay tribus urbanas y que se ha perdido el foco en —chasquido— el punt aquest genuí de bueno pues "yo soy punk", "yo soy mod", "yo soy...".

—Sí, sí, sí...

—Eh... Saps ara tots vestim igual. Jo a la meva generació encara hi havia tribus urbanes i la gent pues tenia cert criteri estètic. Ara tot vestim com borregos.

—Rio.

—I el que no vesteix com l'altre doncs també genera, "ay, mira este que...", "donde vas con camisa?". Bueno, pues va con camisa. Quin problema hi ha?, saps? —inaudible— bé hi ha com uns patrons així de... Normalitat entre cometes que qui surt de la normalitat doncs sempre se el...

—Chasquido—No és que se l'assenyali, però se li fan conyes. "Qué has ido a bailar?, ay", "bé, ja has anat a tocar l'instrument?" i tot... Tota la majoria pues o fa esport, o vesteix igual i això doncs... Genera comentaris. Bueno, que a vegades sí l'alumne, que és al que deia abans, verbalitza que li molesta. Pues per mi això ja és la violència aquesta que parlaven. Que al final és molt subjectiu. Perque a mi un alumne en pot dir "hostia (nombre), que cabrón", i per mi això no és violència perquè pel tó o pel context no i un altre profe sí.

—Sí.

—Lo que al final també és molt subjectiu, la situació violenta, saps?

—Sí, sí.

—I pot ser una i per tu un altre i per l'altre profe doncs un altre.

—Llavors, en situacions que tu consideris violentes com ah... Com actaries?, no sé si hi ha algun tipus de procé o... Què em podries dir?

— Bueno jo quan veig una situació diguem... Clar també sota el nou paràmetre de valors i... I això considero que no és tolerable. Pues s'agafa un nen i li dic pues això no és... no és... No és disruptivo i me l'assento i el trec fora i "perquè has dit això", "perquè has fet això" i "si t'ho féssim a tú com et sentiries", eh... També a vegades també fem dinàmiques de classe allò de per... Per... —Chasquido — per fer cohesió de grup. Que a les xavales —sons inaudibles— "hostia que raro estar fuera del grupo". Lo típico aquella de que se meten tots en una altre bomba i tu estàs a fora i has d'entrar dintre i els altres i altres han de lluitar aquest que va a dintre. Que són coses que els s'ho prenen com un joc —chasquido—.

—Sí...

— Però són coses que serveixen també per... per... Perquè els visquin en... En sus carnes diguem el —tose — el fet d'estar exclòs del grup. Saps que avui en dia els adolescents su màxima és formar part d'un grup. Hi ha vegades toleren accions i coses per formar part d'un grup que són intolerables.

—Entén. Ah...

—Corta — També hi ha un per exemple que és marroquí. Que és marroquí d'aquí i parla català i tot i els seus... Suposats col·legues. Perquè jo li vaig "però aquests", ¿no és de la meua classe, eh!

—Sí.

— Estan allà al pati i tots "ah, puto moro" i jo "eh, de puto moro nada. Nada de puto moro... Què vol dir puto moro?" si aquest tio nascut aquí, no és ni moro ni és res. Vull dir que la seva família és àrab, però com podria ser jueva o cristiana o saps. Vull dir, que també es baralla amb moltes coses. I ell deia, "no, no, si jo soc un puto moro". "Com pots?"

—Hosti —ric —...

—Vull dir que ell mateix acceptava això, però clar, perquè són els seus suposats col·legues i el tracten així com "puto moro" i el acceptava i a més inclòs reproduïa la frase aquesta. "No, no, sí, sí, soy un puto moro" i jo —chasquido — llavors és com...

— Llavors és com que ha adoptat el rol que l'han assignat els seus companys. Aquesta estigmatització, sí...

— Bueno clar, perquè volen —chasquido— ell... Prefereixen suposo estar amb aquest grup d'amic que li diuen això... Que després juguen i són col·legues i riuen i ell també està fent bromes ñjaltres, que s'estàn foten entre tots.

—Sí.

—Que no estar aïllat de la classe o no tenir amics a l'institut. —Chasquido — però amb "puto moro" o el que ha agafat el rol de la segregació —sons inaudibles — i agressions. Ho haurà de ser perquè... —Chasquido— és com el seu rol que... Amb el pas del temps ha anat com accepten i assumint.

—També amb les agressions?

—Bueno veure agressions. Clar —soplido —són... —Chasquido, respiración profunda — són molt de —pausa —...

—Uy —en este momento pienso que se había cortado la llamada.

—No constant, però se les van fotent són una... Una gent que es que... Bueno... Es relacionen a través de la violència verbal i... I física.

—I a...

—Cort— Acceptada!, diguem allò de "eh qué cabrón", "eh hijo de puta", "eh me voy a follar a tu madre". Aquest rollo saps.

—Sí.

—I es barallen entre ells, i riuen... Bueno, vale. Pues què raro, ¿no? Jo amb els meus amics, no sé. Hi ha coses que no... No... No les considero que siguin bromes.

—Són formes de relació que es tenen dins del seu grup o del grup cap a fora?, cap a altres alumnes o?

—Suspiro — En general cap a altres alumnes són com més respectuosos. Però aquests grups d'amics així com més tancats i més d'allò, puesss... Pues se les... Se les van fotent així.

—Vaja...

—Eh... Sí, sí és curiós.

—Ah... Eh, mm... Sabries dir-me quants alumnes hi ha a l'institut?

— 240 més o menys.

— I a la teua classe són uns...

— 20... Són... Hi ha tres línies... De la primera, segona, tercer i quart i... Més avall són uns 20 alumnes per aula... Llavors 70 per, per... Per nivell pues... —Parece hacer cálculos — 3 per 4, 240.

—D'acord. Diries que aquestes classes més tancades... D'un nombre inferior d'alumnes. Generen un clima diferent que a altres instituts?

—Chasquido— home... A mi per treballar i per fer cohesió de grup i per poder fer una atenció més personalitzada i tal m'agrada més. Clar, no és lo mateix tenir una classe de 20 alumnes que

una de... Jo que sé... De batxillerat de 37 alumnes, que és una locura. O altres instituts que a l'ESO són 28-29. I clar, com més alumnes hi ha pues més... Bueno més dinàmiques i més coses que se t'escapen i més... Més difícil és que tota la classe es consideri que forma part del grup saps i, es fan com més grupillos...

— **Sí.**

— Que a mi m'ha passat amb claustre, amb els —part inaudible— que són 23 profès en sembla. Pues està més unit i tots ens coneixen i saps el nom de tots. I tinc col·legues que estan a claustres de 150 profès que la meitat no saben ni com es diuen. I clar, vas pel passadís et trobes un adult li dius “hola” però és que no saps ni si és profe de tecnologia, de mates o de català, saps?

— **Vaja.**

— Chasquido — vull dir que és algo que és que... Jo crec que es pot exportat a altres grups humans diguem-ne.

— **Sí. És una forma millor de... Del que és “manejar” les classes sí. Ho entenc. Ah... —Tarareo — saps algun cas de?... ¿Abandono escolar dentro del instituto?**

— **Suspiro**— Aviam abandono de no venir l'instituto no... Però abandono de “estoy en el instituto esperando fer 16 i poder anar a fer un PCI o poder marxar perquè tinc 16 anys i, per tant, ja no és obligatori l'escolarització”, sí.

— **Mm... Com diries?...**

— **Corta**— Hi ha un parell que estan en aquest... En aquest rollo i llavors van allà, s'asseuen a la taula i...

— **Sí.**

— No fan res... Jo li dic “vale, si no vols fer res no molestis i ja està. I si a tu et fa feliç estar aquí 7 hores al dia sense fer res”. “Yo es que me aburro”, doncs clar que t'avorreixes si no fer res avorreix.

— **Río** —.

— I ja que estàs aprofites el temps en lo típic d'intentar fer-lis canviar, no?

— **Sí.**

— La visió... Però bueno...

— **Diries que hi ha algun rol... Algun... Bé algún perfil d'aquests alumnes que tenen aquesta actitud dins de classe?**

— **Suspiro**— Mmm... Bueno el que... El que tinc en ment. Que no és de la meua classe, eh. Però és un xaval que és repetidor —tose—.

— **Sí.**

— I és com ells diuen... “Que soy de calle”... I llavors no ha encaixat amb l'ESO i el tio pues està pendent d'això, d'anar-se a fer mecànica i... A ver si entro en un ciclo... Y “quiero ser mecánico y la ESO es una mierda”. Doncs...

— **Sí. Vale...**

— També és normal perquè... A l'ESO no tothom i encaixa i, bueno. Un problema que tenim és que no hi ha altres... Maneres de... Si vols obligar el xaval a estar allà... Doncs buscar alternatives a l'ESO, no?. Que ja s'està començant a fer doncs... Llavors... este año... Fa dos ja. Fas al grau bàsic, que és algú així com... Més pràctic i més enfocat ja a cicles. I més manipulatiu...

— **Chasquido**— i clar, el sistema també està buscant solucions per això, però clar... L'ESO... Així a priori... Si no encaixes pues te l'has de menjar i 4 anys doncs és fan molt dur. I llavors pues és aquesta pena que conductualment pues te revienta las clases, te revienta el instituto...

— **Sí.**

— Està allà escalfant la cadira... Arriben, es posen al final i ja veus que allò. Van a dormir perquè igual han anat a dormir a les 3 perquè han estado jugando con el móvil o con la play o con lo que sea...

— **Sí.**

— Bueno, aquest perfil.

— **És com que no connecta amb les classes però si connecta amb una...**

— Bueno, no els interessa... No els interessa. També —chasquido— és una edat que ja comencen a prendre decisions i, llavors, simplement jo els hi dic. “Sigues”... “Sigues conseqüent i coherent amb les teves decisions que prens i... Assumir les conseqüències dels teus actes i ja està.

— **Però si que pensen en aquesta sortida laboral, no?**

— Clar, sí, sí.

— **No veuen que potser un perjudici per la seva... Per la seva vida fer aquesta mena de coses a l'institut. No...**

— Bueno hi ha gent que aquesta visió així a... A tants anys vista els hi costa. Saps?, projectar “hostia esto, es para tú futuro, no sé qué... Pues desde l'ESO se t'obre la porta i...” llavor jo els explico. Només, que si no tens la ESO pues que no te van a coger. I més que res perquè voldran triar a altres que sí que tenen l'ESO i que tenen inclòs —inaudible— inclòs carreres... I que saben anglès i que no tenen feina de la seva carrera i... I competiran amb tu en el teu ambient laboral, digamos de... De... De sector no formado, porque como en el sector formado no hi ha feina pues no forma-... Els formados baixen a sota a buscar feina de gent no formada i, llavors... Mira si soc un empresari... I en ve un xaval sense l'ESO o un xaval que sap àngles i té títols i... No sé què, pues agafaré un altre.

— **Sí.**

— El que dic això, una... **El (nombre alumno) de quart** per exemple que està molt en aquest plà.

— **Sí.**

— Jo els hi dic, jo els hi faig com una piràmide, els i... no? . “A més estudis pues... La piràmide es va tancant i a menys estudis pues la base és més grossa”

— **Sí.**

— I llavors tornant.... Tornant... Tornant al tema aquest del... Del racisme els hi dic.

— Chasquido— clar la gent que diu, no? “és que los inmigrantes nos quitan el trabajo” pues normalment és gent poc formada —chasquido— a part que ideològicament pues són...

— **Sí.**

— Pues ah... —part inaudible— Uns medio faxes. Però clar, com que... Però clar, com que quan arriba un... Un immigrant que no té papers s'en va al sector aquest de... De... De gente sin formación entre comillas. Perquè són feines que pot fer qualsevol persona entre cometes, pues compiten contigo... I al igual tu vas a buscar feina i veus que allà doncs... Al igual hay, dos marroquies o dos senegaleses que están trabajando donde tú podías trabajar. Pues haber estudiao', que et vols que et digui?, saps?... Pues en total...

— **Sí.**

— Tenim una societat que intenta garantir que tot tinguem les mateixes oportunitats.

— Chasquido— amb les seves mancances. Llavors si tu vols aprofitar les oportunitats puesss... A apechugar i a ser conseqüent.

— **I com reben aquesta informació?... Creus que ho entenen o que?...**

— Bueno alguns sí... Alguns fan aquella cara de “ja Bernie, però és que em costa molt no sé què” i jo, bueno... Jo no et dic que sigui fàcil.

— **Aha...**

— No et dic que sigui fàcil... De fet —parte inaudible— els hi vaig fe fer una cerca de feines i a molts llocs demanaven angles i diuen “hostia pero por qué me piden ingles para estar eeh... Atendiendo en una tienda” y bueno “pues porque si poden, i com que hi ha gent que té angles, doncs ficaran el que té anglès”.

— **Clar.**

— I si estàs a la botiga i ve un guiri i... I... I no tens empleats que parlen anglès, pues la has cagado.

— **Aha...**

— Pues entonces ha aprender àngles. “Ya pero es que me cuesta mucho” pues no sé tio. A mí també en costa molt aixecar-me cada dia, també en costa molt pagar les factures i em costa molt mil coses.

— **D'acord.**

— Es lo que hay.

— **D'acord, sí... Canviant de tema, quants nois i noies tenes-... Bueno hi ha al institut? Més o menys per igualtat de número.—Rectifico— bueno a l'institut no a la teva classe?**

— Bueno a la meva classe hi ha una quarta part de noies i tres quartes parts de nois.

— **Hi ha més nois, llavors.**

—Sí.

—Ah... **D'acord. La Institució té alumnes amb orientació sexual o de gènere no normatiu?**

— Així obertament, jo em sé un parell de quart...

—Sí.

—I ja està.

—**I de la teva classe, no hi ha ningú?**

—Pausa— *Que jo sàpiga no... No hi ha ningú que hagi verbalitzat això. A més a vegades a tutoria, no?. La típica tutoria que escrius a la pissarra LGTBIQ+...*

—Sí.

—I dius, “va aquesta inicial?”, no? Llavors trencar el gel i a partir d'aquí crear debat i... I que respectin qualsevol... Qualsevol orientació de qualsevol persona i... I... Al final el lema este de “my body my rules” pues... —Suspiro— i ningú ha dit “a pues a mi me molan las personas de mi mismo sexo” o “me molan los...” a mí ningú m'ha verbalitzat això.

— **Llavors el tema s'ha tractat a classe?**

—Sí a tutoria, clar. Parlem de tot això, parlem de sexualitat, parlem de drogues, parlem de respecta, parlem de...

— **T'han dit alguna cosa al respecte o la majoria té una posició que accepta al que és aquest... Aquest moviment, aquest... Sí.**

— Bueno, aaah... —Chasquido— *així que parlen tothom diu que sí, que tothom pot fer el que vulgui i estimar a qui vulgui —part inaudible— a qui vulgui... Però llavors, a l'hora de la veritat, pues amb... —Chasquido— Amb comentaris que sents i amb... D'allò pues... Sempre hi ha aquesta por així d'homofòbia si vols. Que cal... —Chasquido— que no es que digui-... Vagin por ahí señalando a...*

— Sí.

—A homosexuales y tal... Però allò, pues el vocabulari, no? “hostia. Maricón”, eh...

—Sí.

—Ehh... —Chasquido— *saps? o... “Eres un nenaza”, coses d'aquestes que són... Que son...*

—Chasquido— *que s'han incorporat al nostre vocabulari pero per darrera d'això, si rasques... Pues la veritat ja dic “vale, perquè una nenaza és algo... Així “fifi” i tal i no és un nene que es fif-...”*

—chasquido—. *Saps aquest... Aquesta —Chasquido—. Assumeixen els rols de gènere i tal, en el vocabulari i ho reproduïm. —Chasquido— i a mi també a vegades em passa, eh... Vull dir que estàs allà amb col·legues i dius “venga va no siguis cabró” o... Cabró no sé si ho saps...*

— Sí.

— *A mi també se m'escapa. Tot i ser-ne conscient i tot i... —Chasquido— considerar-me que no soc ni homòfob ni res perquè no... Bueno...*

— **Ho entén, sí, sí.**

—*Saps que al final tots són víctimes de... És com el masclisme, pues jo no soc un masclista a priori però... Però a vegades sents comentaris ooo... Fas coses que dius “hostia pues...”, després quan et revises doncs, no?, dius “hòstia, a l'igual aquí he —parte inaudible—, ho hauria... Hauria haver fet aquest comentari d'una manera o d'una altra o no haver... Rigut d'un comentari que algú ha fet, “d'hòstia no sé que” tal por ahí, vull dir.*

— **Sí, llavors...**

—Corta— *A vegades és complicat.*

— **A la teva classe respecta el que és el masclisme i els moviments LGTB, diries que potser hi ha una minoria que és més reactiva negativament a aquestes coses. En el sentit de què potser hi ha persones...**

—Suspiro— *Bueno l'altre dia per exemple els hi vaig posar un vídeo d'un reportatge de la... Les dones amb —chasquido—... La... La... Als escenaris, no?... Lo de... D'una penya que és diu Mafaldes iii... Sortien dones, no?, de... De què “jo soc baixista i que quan ve el tècnic de só pues no en parla igual a mi que l'home, tal...” i després sortien —chasquido— pues... Pues... Dones que... Transsexuals. —Inaudible— I clar, quan van començar a sortir, veies les mirades i els riures i deien “alá que antes era un hombre y ahora es una mujer” —chasquido—... Saps? I coses d'aquestes que...*

—Sí...

—Que... Que els hi xocava però perquè... Clar, són —chasquido—. A part de què no estàn acostumats i és uun... —Chasquido— Un... Digueem... Un col·lectiu moolt... Que no, que no se li ha donat en aquesta visibilitat... Perquè de fet inclús dintre del feminisme —chasquido— elles no... No?, les trans, pues també se senten discriminades perquè es senten qüestionades per la seva... El hecho de ser mujer per altres dones, no?

—Sí, eh... És el debat actual sí.

—Chasquido— llavors, clar. Jo també els hi poso per... Per intentar normalitzar i per parlar d'això no? I que al final si tú has nascut amb... “Siendo macho, hembra”, no?, en términos biológicos. Deee... —chasquido— No?...

—Sí.

—No home, dona... Que això és més... Més social, sinó “macho”, “hembra” allò, pues... Con unos órganos reproductores del macho y de la hembra i tu notes com això i t'identifiques més amb l'altre contrari puess... Gràcies a la ciència i la tecnologia que pots canviar pues... “Ole tu, saps”, vull dir que... I no ha de ser fàcil. No ha de ser gens fàcil perquè llavors l'igual que —suspira—. Què sé jo, el-el inmigrante de segunda generació del Marroc que no se sent ni del Marroc ni català puess... Per aquestes coses estan ahí entre dos angles ii... El que li diu una col·lega, el que li diu el col·lectiu feminista de “hostia pero vosotros no sois tan mujeres como nosotras”, clar... Això també els hi deu generar un problema i llavors, per intentar que tinguin també empatia i aquestes coses. Això ho treballem a tutoria.

—D'acord. Sí... A veure. —Pause— Però clar, és que és curiós perquè aquests temes és tracten no en les ah... gran majoria dels mitjans de comunicació i potser ells es comuniquen d'una altra manera vull dir... A través de les xarxes socials o... On no tracten tant aquests temes o... No sé què em podries dir sobre això.

—Chasquido— bueno aviam els mitjans de comunicació normalment són molt normatius

—chasquido—. En el sentit de reproduir... La normalitat entre cometes i... Iii... Les minories, siguin les que siguin, sempre queden una mica discriminades en aquest sentit. —Pausa— No?

— Sí, t'ho dic pel tema de què potser amb comentat a la classe que el que n'hi han... Posat a veure a la televisió o estan mirant a les xarxes socials o a YouTube. No sé si han comentat alguna cosa...

— Bueno clar, ara el problema que tenim amb les xarxes és que... Sss'informen a través de

—pausa— ordinadors. O de gent que nosaltres no controlem—aclara—els adults. I

—chasquido—... A vegades això ha sigut un debat al claustre ii... “Ostres es que parlar de drogues a tercer d'ESO potser... Hace efecto llamada” i jo els hi dic, aviam... “Els les drogues ja sigui per col·legues més grans o per lo que veuen a les xarxes, rebem informació que no sabem ni quina és. Aquesta —chasquido—... Vull dir, per tant, lo que jo, com adult, amb el meu criteri diguem... —Suspira— de respecte i de tolerància i de tal expliqui coses... Que no que si informin en —chasquido—. No en... Què és una persona homosexual o... O transgènere o... El que sigui, perquè sempre hi ha aquest... Pot haver hi aquest biaix, saps?

—Sí. A través de les sèries de televisió i això pot ser dona una imatge... Molt diferent. Del que és la realitat.

—Chasquido— Bueno clar, això sí. Hi han aquestes sèries de famosa de Sex Education, però clar, no sé fins a quin punt...

—Sí. Eh... A ver a... Mm... —pausa— Mm... Hi ha dins de l'institut alumnes que vinguin de situacions de violència o... Negligència por así decirlo.

—Que jo sàpiga no.

—No?... I amb relació a la teva classe?

—No, que jo sàpiga no.

—D'acord. —Pausa— ha presenciada alguna situació així d'agressió o assetjament escolar?

—No, no... A principi de curs van tenir. —Chasquido— Un cas que ja venia de segon i un alumne doncs va verbalitzar això, que hi havia un que li feia bromes de si era gai o... Bueno pues això, el típico que no viste como los demás, que hace danza y no sé qué...

—Sí.

—Ii... —Chasquido— doncs no ho van considerar acoso perquè... Van parlar en pla, ara ja de broma, de “yo no... yo no soy gay” i en tot cas si ho és i no vol dir pues és acceptable. Ahm... Ii...

Des de llavors no ha tornat a passar. Però vaig seure primer amb un, després amb l'altre. Després els dos junts. Després al cap d'una setmana o dos pues van anant fent com... —Chasquido— com reunions per fer una mica de seguiment i en van dir els dos “no, no ja està”, jo tampoc... No el que —part inaudible— no sabia que li sentaba tant malament iii... Tal i qual iii... L'altre va dir “vale, vale, pues no ho tornis a fer” ii... Va quedar allà.

—D'acord.

—Corta— No de violència física sinó de, pues això, de què ell era comentari de què...

—Sí.

—Que feia... I quee... L'altre li molestava. I li vaig dir “home, si et molesta et i tu verbalitzes que et molesta, pues l'altre ha de parar.

—D'acord, Ah... Mira — a partir de aquí hay una parte donde le informé al profesor de lo que voy a recoger de los alumnos, para que me especifique quienes son en el estudio—. No sé si em podries dir el nom, després passaré el nom al seu número... Que t'he assignat. El nom de l'alumne que ha patit...

—Què va passar això?, el que hizo el comentario y el que lo recibio, diguem?

—Sí.

—El que feia els comentaris era el 7.

—Sí.

—I el que el va rebre era el 8.

— D'acord, després ho passo al seu número. No et preocupis que no sortirà res de la seva informació. Ii...

—Bueno.

—Estaven a segon, tenien... Quina edat tenien?

—Pausa— Ah... A segon són 13-14 —rectifica—13...Ah., 12-13. Que ara fan tots 13-14 en sembla.

—D'acord.

— Els de primer 12-13, als de segon 13-14, tercer 14-15 i quart 15-16.

—Llavors en aquest cas el que va fer el institut va ser parlar amb els nois, intentar mediar. No va ve el que és una tercera persona que s'impliques, en el sentit de potser un psicopedagog-... Un psicopedagog o... No veritat?

— No, no perquè... —Chasquido— van veure que de seguida pues... Això un no sabia que li molestava tant, un va reaccionar, va demanar perdó... Ahm... L'altre va dir “vale, vale, pues ya està. Però hasta aquí” y...

—Sí.

—En principi pues ja...

—Mm... Quins alumnes diria vostè que tenen més facilitat per prendre?... Comportaments agressius?

—Pausa—. Pues jo crec que els que se senten més insegurs.

—Llavors des de la seva experiència diria que són els alumnes insegurs.

—Jo crec que aquests —corta—. Aquests que tenen més problemes i que tenen menys eines per... Un nivell de gestió emocional i de frustracions i de... I de no encaixar i de aquestes coses.

—Sí...

—Que són los más gallitos, però llavors, si rasques, veus que la seva família està desestructurada. Que a l'igual els pares estan separats i troben a faltar el pare, la mare o no sé que...

—Chasquido— O... Saps que a la que rasques, tota aquesta fatxada es va desmuntant i és gent que pues què... Que no... Que no està bé a casa, llavors pues —chasquido—... Pues són al conductuals aquests que diem que... Jo l'any passat tenia un que —suspira— el que... Que un dia se'n va posar a plorar i se me desmonto —Chasquido—...

—Sí.

—I després se me n'anava desmuntant cada dos per tres ii... Bueno pues, perquè estava fatal i de cop era el que tenia més incidències a l'institut, eh... L'expulsaven... No anava a les colònies, no anava a les sortides, no ens en podíem fiar d'ell... Llavors “No es que echo de menos a mi padre” i plorant a moco tendido. Llavors és... —Chasquido— sempre hi ha un punt... Crec que és com un mecanisme de defensa així de... De semblar el que no ets.

—Sí...

—*I bueno clar, tenim poc temps per poder fer aquesta feina ii... Poques eines també. Jo no soc ni psicòleg, ni coach, nii... Ni res...*

—**Clar. És normal, és normal.**

—*I tens molts alumnes, hi ha pocs espais així per... Per... Per cuidar l'alumna a nivell emocional...*

—Sí.

—*I pocs recursos. Que de fet ara per això, jo ens un dels motius pel qual en manifesto. No tanto las vacaciones, no?, Ara que hi ha aquesta problemàtica de “ah, que os quejáis por... No sé qué”. Jo no en queixo per això, jo em queixo de què falten recursos per poder fer una bona atenció.*

—Sí.

—*I un bon salari públic per saber lo que és l'educació, no? Ah... Llavors, bueno... Que aquests que dius tu de “violentos y los más gallitos” pues... La majoria doncs això, jo crec que són... Incapacitats emocionals... De gestió i que llavors pues com que la força, i la violència y los gritos y el liarla és com algú fàcil i una vàlvula de escape pues... Petan por ahí.*

—**Llavors és com una aparença, no? Diries que és com una forma d'apropar-se a altres... A altres companys?**

—Suspiro— *Sí, d'una manera de relacionar-se que, clar. Dir-li a un company “hostia me caes bien”, “te quiero”, “te echo de menos cuando no te veo” pues...*

—Río—.

—*És una... És una... Els ho considerem com... Sentir-se vulnerables, no? I, en canvi, golpes i “¿qué cabrón?” —parte inaudible— és una manera de... També dir suposo que... Que et cau bé, no? A vegades amb els adults també ens passa, eh. Que a vegades dient més les coses dolentes de les persones que estimen que les bones ii... Iii bueno, això. Una mica...*

—**Com di-...**

—Corta— *Lo típico, mai... Mai a un cambrer li has dit “hostia, gràcies pel servei” però, en canvi, si t'ho fan malament tothom monta un pollo, saps?*

—**Sí, sí, clar.**

—*Però bueno, quan algú fa bé la seva feina o... O t'agrada aquella persona o lo que sigui...*

—Sí.

—*Pues va bé també dir-li. No... No hay que dar nada por hecho ni sabido, no?*

—**Ho entenc, ho entenc. És com... Potser...**

—*Yo hablo mucho, cortame porque te hago una transcripción de...*

—**No, no. No, no a mi en va genial. A mi quan més parlis millor, no, no passa res —rio—. I mira... Ara et preguntaré sobre qui... Qui veus que potser víctima d'aquest?, d'aquestes persones que tenen un comportament més agressius?, com tu deies eren... Potser les persones que cridaven més l'atenció en el sentit de què no actuaven... Com els altres.**

—*Trenquen la norma entre comillas...*

—**Sí, sí. No sé si has tingut alguna experiència o has...**

—*Ja més enllà de les aules i a nivell general jo crec que aquesta gent, nn...*

—Sí.

—*No es com... A la meva època que había “los taraos” y luego estábamos “los hippies”, digamos.*

—Aha....

—*I venien allà 5 a l'institut aviam a qui podien apallissar i a la que te pillaban sólo por ahí pues te increpaban, te empujaban, te escupían. —Chasquido— bueno i gent que en grup o en ramat pues se vienen arriba y van a... Van a... Al débil.*

—Sí.

—*Pero... Luego pillas uno sólo y ves que es un “mindundi” que... Que... Que quan forma part del grup se crece però cuando lo pillas sólo está más cagado que tú. I llavors... Bueno, eh... Van a això, van als que... Pues els que físicament saben que no si podran tornar, els que físicament són súper, súper diferents. Els que —chasquido—. Però no, no, parlo del cole eh!, parlo en general. Jo crec que són estas actituds així... Eh... Feixistes i excloents diguem són... —Chasquido— Doncs van al débil i el que sabem que no... No tindrà capacitat de resposta.*

—**Llavors actuàriem més en conjunt que no en solitari pel... Pel que tu has viscut.**

—D' experiència de vida, sí. I al cole pues això, comentarios por lo “bajini”... Coses així sí que ho van fent, no? Pues... Allò de... Los típicos motes, no?, que pueden ser molestos... Coses... No si... Està tot-... Tothom s' es fica motes eh, però hi ha gent que ho porta millor, hi ha gent que ho porta pitjor... Hi ha motes que van a fer mal i hi ha motes que són más... Entre comillas “divertidos”.

—Sí... Ah... **Em podries dir algun mot que hakis escoltat? Potser és molt —chasquido, rio—...**

—Suspiro— Bueno pues “el elefante” porque tiene las orejas grandes, “la ballena” porque está gordo, eeh... —Soplido— “Chocolate porque es negro”, eel... saps. Aquestes de...

—Vaja...

—Que sempre són de coses físiques, que jo els hi dic “bueno —balbuceo— busqueu una cosa més... Més intel·lectual, no?”

—Río.

—Darle un poco más a...

—**S' adrecen més a lo físic... Sembla, sí.**

—Clar, és que són una societat súper de “postureo”, materialista i estètica. Y sólo hace falta ver instagram para... La gente no cuelga sus miserias, cuelga lo guay que es la vida y en verdad la vida es una puta mierda.

—Río—.

—Es una puta mierda, però dic que la gent ven l'èxit, ven la... Ven la... Pues els moments feliços, els moments extraordinaris... I avui dia si solo tienes que vivir y ser feliz con eso, pues te vas a frustrar porque la vida no és això.

—Sí, ho entenc. Eh... **La institució pot intervenir en casos d' alumnes que estiguin aïllats o...?**

—Aïllats a l' institut?

—Com?... **Com intervenen o?... No sé si hi ha algun...**

—Aviam... Se intenta, però clar tampoc pots obligar... —Chasquido— no pots forcar tampoc les relacions humanes.

—Sí.

—Jo si veig això, el típic que quan surts al pati està ahí... Todo el día sólo pues m'acosto “què?, com estàs?”, “com és que estàs sol?, no sé què...”. —Chasquido— Clar hi ha pena que és... De fet, a vegades són més valents que els altres “és que no en cau bé ningú i prefereixo estar sol que amb aquests capullos” i t'ho diuen així tal cual i...

—Río.

—”Pues ole tu, saps. Tienes... Tienes criterio”. Osea, mejor tener... Que estar solo que juntarte amb gent que no et bé de gust o... O per seguir el ramat, vull dir que és una manera de tenir cert criteri.

—Suspiro— ah...

—Sí.

—Al que passa es que clar, quan algú verbalitza que se siente sólo porque... —Chasquido— No me mol-... Me siento sólo porque me molestan. Pues llavors això ja és una altra cosa. Llavors hem de treballar que no et molestin, que no sé que... —Chasquido— però gent que decideix voluntàriament... Que tothom acaba trobant amb qui té afinitats, vull dir que... No, no passa gaire... Sempre un institut és molt gran i no hi ha... “A l'igual no hi ha de mi classe, però en la classe otra de tercero pues me cae bien está y quan surten al pati pues s'ajunten ii... Todo bien.

—Actualment, hi ha algun alumne que estigui més sol o més aïllat?

—Corta— Peroo...

—Pausa— **almenys en la teva classe.**

—Jo últimament veig per exemple que el 7 aquest... Al veig una mica així... Aïlladot.

—Sí.

—Que llavors a la classe fa intervencions ii... Ell últimament el veig trist, sí. Ja vaig parla a sa mare, en va dir que té... Pues la medicación no sé qué. Bueno... També jo què sé, hi ha una mania bastant forta en medicar al xaval de seguida. Suposo que és lo més barato.

—Sí.

—Perquè clar, pagar una teràpia de psicòleg pues vale una pasta i va allà al psiquiatra “venga que está triste”, alá pastillita.

—Hos...

—Jo per exemple no ho comparteixo gens però bueno... Si es lo que hay.

—**Vaja...**

—*Espanya de les —parte inaudible— més medicades del món.*

—**Sí, sí.**

—Y así, así, así nos va. Ah...

—**Llavors...**

—Corta— *I llavors pues al... Al... En tinc un que té TEA, el 18 que bueno... Que s'ajunta també amb els altres que tenen TEA o... O que també tenen aquest perfil però que estan en... un llenguatge, diguem... Que entre ells s'entenen millor. Però clar un TEA és normal que estigui sol, perquè la patologia en si hi ha... Hi ha un patró de conducta que ja va cap aquí.*

—**Us informa d'ah... D'aquests trastorns o...**

—Pausa— *Sí. Sí ens informen el que passa que de vegades pues... Que li canvien la medicació i no t'ho diuen o deixen de perdre-la i no t'ho diuen...*

—**Sí.**

—*Oo... Llavors clar, fer aquest seguiment... Pues a vegades costa.*

—**Pot ser un problema aquest canvis de medicació i que no?... Sí.**

—*Bueno... Clar és que joo... —Soplido— jo crec que els mediquen perquè... “Mira te pasa esto, no hi ha solució, pero al menos que estés tranquilo”.*

—**Sí.**

—*I és allò pues com seda... Seda a un cavall salvatge, no? Pues... “Venga que se tome la pastillita de entrar en clase” dura 8 hora y luego cuando sale de clase otra pastillita y... Y a dormir, saps? Vull dir que és com... Clar, llavors quan canvien les medicacions perquè, no?, els components químics ja no funcionen i en sembla que també i en sembla que també —parte inaudible— que genera intolerància. Llavors... Intolerància vull dir que després s'han de receptor més dosis i clar, pues el pobres xavals de 15 anys ja, amb aquest nivell de pastilles i amb lo que es foten —parte inaudible— al fetge i amb totes, no? Los efectos secundarios que tiene, no sé jo no... Jo a vegades m'escandalitzo una mica... Però bueno, jo suposo que també soc un bitxo raro.*

—**Rio.**

—*Però... Bueno.*

—**No, però jo parlava més en el sentit de que molesti al que és la —chasquido—. A les classes o durant, el dia. Aquest alumne que tingui algun problema doncs pot ser...**

—*Bueno clar, els a vegades ho diuen, és que no... No puedo. I ells tenen la sensació de perdre el control, saps?*

—**Sí.**

—*El típic que s'ha d'aixecar cada 10 minuts, “va seu no sé què”, “no, és que no... —Soplido— Uf... Estic nerviós, estic nerviós”. Bueno va, pues ves a fer una volta al pati i tornes. Vull dir que ja... Ja els hi donem marge i ja... Ja entenem que... Joder, que l'autocontrol pues está disparado y no... No funciona.*

—**Llavors sou més flexibles en aquest sentit.**

—*Sí clar, cada alumne té la seva necessitat. Al igual que hi ha l'alumne que no veu, tot i porta ulleres, i ho seus a davant... Pues el que és més mogut pel que sigui... —Chasquido—. A l'igual... No té res diagnosticat encara pero algo hay...*

—**Sí...**

—*Chasquido— Pues ya veus que és més mogut i que necessita més moviment pues, “Bueno agafa, surt a fora ii... Tornar a entrar” o “mira fes-te una volta” o “tranquil·litzat” o... “Vale va a tu et deixo escoltar música per què et relaxa”. Bueno que els altres no. A priori no els hi deixo escoltar música a l'aula però... Però aquesta gent que són moguts i que si se ponen música, entren en su mundo y se aíslan y todo. I són capaços després de concentrar-se, pues bueno és un mal menor, digamos.*

—**No rebutgen aquests alumnes en el sentit de que hi hagi una posició més favorable?... No tan favorable sinó més flexible amb aquests?**

—*No a nivell d'això no i a més els alumnes... Els altres alumnes ja ho veuen i ja ho entenen i tal...*

—**Sí...**

—*El que sí que a vegades els hi molesta és que, per exemple, per un exercici els vegin que per ells és diferent. Això sí que els hi molesta. No?, les típiques adaptacions de quee... Un exercici, m'ho*

invento, té 5 preguntes y un cuadro y analizar no sé qué a vegades diu “diguem que vol dir no sé qué”, saps? Que siguin més senzills i que els ho vegin, això els hi genera com el complexa d’“eh, que no soy tonto” i aquestes coses saps i “no, no, no és que siguis tonto, es que la teva capacitat de concentració —chasquido— és diferent i, per tant, tu a l’igual tens que treballar més amb imatges o has de treballar més amb no sé què... Si et poso un text d’una pàgina i mitja és que no seràs capaç. Llavors, no passa res”. “Bueno, bueno, no sé qué. Pero yo no soy tonto eh”, “que no, que no ets tonto”. D’aquests rotllos sí que passen.

—Llavors són els propis... Les pròpies persones que pateixen aquests tipus de trastorns els que reaccionan, no és tant els companys.

— A vegades sí, a vegades no eh. Que hi ha de tot eh.

—D’acord.

—Que sí que n’hi ha algun que diu “hòstia jo no vull ser diferent, saps”. L’adolescent no es vol sentir diferent al d’allò. A l’igual que vol formar part d’un grup...

—Clar, sí.

—Que sentir-se diferent a la resta pues això no... No els hi mola.

—Aha... Llavors d’aquestes persones que serien, més o menys, neurodivergents. Que em podries dir de la teva classe? Quins són?

—Suspira— Aviem jo tinc el 2 que és repetidor i té TDA...

—Sí.

—No et preocupis que sé... Que no sortiren els noms, no passa res.

—Vale, vale. Tinc el... Lo... El 18 que té asperger profundo... Tinc al... Al 12 que té TEA, TDAH i dislexia...

—Sí.

—Però està súper treballat i això... Y más implicado y más trabajador y más todo, que gente entre comillas normal. Així que està tot molt ben treballat i ben controlat a casa... I no sé si la medicació també li deu anar molt bé. Vull dir que és un xaval que... Que... Que quan m’ho van dir el primer mes, després de fer —parte inaudible— la psicopedagoga en va fer el retorno...

—Sí.

—Va ser com, ostres... —Balbuceo, Chasquido— bueno. Llavors tinc a la 14 que té intel·ligència límit...

—Sí.

— I amb el 18, el 12, el 2, la 14... Bueno llavors tinc un conductual que ja està expulsat.

—Sí.

—Perquè no para i aquest encaraa... —Soplido— no se sap ben bé que li pasa. Però... Està fatal...

—D’acord...

—Part inaudible— tú estás saturao?, la família no té recursos per anar de privado perquè estem com estem...

—Aha.

—Chasquido— Ii... Ii ja està.

—Vale... Gràcies eh (Profesor), jo comprendo que-, que-, que això et pot posar una mica nerviós en el sentit... Però es censurarà tot, no sortirà res.

—No, no, yo me fio de tu...

—Rio.

—Código deontológico, diguem.

—Sí, ahm... També et volia dir que els meus avanços en el treball que estic fent seran compartits amb els professors i l’institut, és per... Per si passa alguna cosa que tingueu la informació.

D’acord?

—Vale...

—Eh, a ver a... —Tarareo— ah!, has rebut alguna mena de preparació davant casos de possible assetjament escolar?

—Pausa— bueno als cursos que un lliurament pot fer...

—D’acord.

—Però de departament diguem que no s’ho curra massa en aquest sentit de dir “ostres, pues hi ha

tres o quatre eixos... *Que volem que els profès es formin perquè al final...* —Chasquido— yo que sé. Jo ara sí que la gent fa el CAP i tal, però jo em vaig treure el CAP a l'època aquella dee... —Chasquido, parte inaudible— de lliure elecció i al cap de 10 anys te llaman de listas “mañana empiezas a ser profe” —chasquido—. T'has de ressituat... I llavors clar, hi ha profès que no tenen voluntat de formar-se... Por su cuenta pues... Clar, són profes que mai tindrem eines. Jo tinc el perfil de diversitat que vaig fer un curs d'aquests, però bueno, son cursos de estos de... —Chasquido— de 80 horas, però no soc ni psicopedagog, ni soc —chasquido—. I jo crec que el departament, bueno... Doncs ens hauria de formar i currar-s'ho més en aquest sentit de pagar cursos i tot. Sobretot en el tema de psicologia... Psicologia de l'adolescent, no cal que siguem ara tots psicòlegs clínics.

—Sí... —Río—.

— Però... Però formar-nos més en aquest sentit. I ajudar a les demandes que també es fa. no? Vull dir, ostres estem treballant amb adolescents que tenen un munt de problemes. I és una de les etapes de la vida més complexes i complicades...

—Clar... —

—Pues llavors tot el tema de resolució de conflictes, dee... D'això, no? Comportament de l'adolescent, d'entendre com funciona el cervell de l'adolescent, dee... La ausencia de la educación que hi ha ara quee... Bueno... Són coses que... Algunas més científiques i algunas menos...

—Sí.

—Però que són determinants per poder fer una atenció, ah... Diguem... Holística de l'alumne, no només notes. Si al final les notes es lo de menos.

—Sí.

—L'ESO... —Chasquido— és l'ESO... No, no... No estem preparant a neuròlegs, saps?, vull dir que... que... Lo que aprenguin a l'ESO estarà bé, però a l'acompanyament aquest emocional jo crec que hi ha moltes mancances. Falten psicopedagogs, falten veïlladors... Jo a la meua classe, amb aquests... Tinc... D'això... 4 meses d'aquests i no tinc cap veïllador, saps per exemple? I ja hauria de tenir un veïllador allà... Podem estar per aquests alumnes i fer un tractament i un seguiment més individual... Y no lo tengo y “com ho fas?”, pues como puedo como todo el mundo.

—Clar, és normal.

— És frustrant perquè dius, “joder”... Aquí sólo hay pasta pa' los mossos y...

—Río.

— I aquests col·lectius d'alumnes, que passa? Pues bueno...

—On diries que se centra més el departament en el sentit de recursos, on ho dirigeixen?

—Soplido— Doncs la veritat és que no ho sé.

—Río—.

—Clar jo estic en el cole ja vas venir (nom de l'institut) són —explica como es la apariencia del instituto y aspectos contextuales— Molt clar i jo que sé. —Parte inaudible— els mossos, perquè és un cos que s'ha fet nou però no paràs de veure que “se renuevan los coches de los mossos!”, eh... Una nueva comisaría, ay... Tot guapa de cristal... Bueno pues llavors també el tema de o ens creiem l'educació com una... Com un servei de... De... No?... De transformació social i de gente formada y culta y con criterio... I esperit crític... I amb fonament... O no ens ho creiem... Això al final és la voluntat de los políticos que también viven en su mundo. A sobre la majoria de polítics porten als seus fills a l'escola privada. Si ya empezamos por aquí, pues vamos mal...

— Sí, sí ho entenc. I aquest entorn de l'institut de —hago referencia al aspecto estético—, com diries que és l'ambient?, com-, com-, com ho reben els alumnes?

— Home, els s'ho veuen que és tot una mierda... El sostre se'n va a caer, el instituto es viejo... Ara amb la pujada de l'electricitat no es pot regular, els... Els aires perquè ens arriben factures de 4.000 euros i... I l'institut no té pasta...

—Sí...

—Iiii bueno... —Pequeño balbuceo— pues això, és un tema de pressupost. Vull dir, bueno no pot ser, —chasquido— no pot ser que passen fred. Què estiguem amb jaquetes a les aules i això

—balbuceo— ¿en qué mundo vivimos no?

—Sí, sí, és normal, és normal.

—I llavors els ho veuen... I llavors hi ha aquest així més... Los gallitos estos que... Pues van por

ahí, no respecten l'institut, fan cops, trenquen coses... —Pausa— Bueno costa, costa dir-lis bueno no sé és el que tenim ii... Bueno hi ha altres realitats, en altres països que són molt pitjors i jo els hi dic, —parte inaudible— vosaltres sou uns privilegiats que esteu a Europa, saps? Vull dir que no ens castiguis tanto.

—Sí —rio— *ahm... I respecte a la seguretat de l'institut? No sé com...* —Chasquido— *Com ho perceps tu? O els alumnes... Quin sentiment tenen de seguretat dins de la institució?*

—De seguretat com a... Si et pots fer mal perquè et caure el sostre al cap diguem?

—No, en el sentit de... Mm... *De què no tinguin por a anar a l'institut, de què tingui una relació amb els companys més o menys segura o que no...*

—Sí, no, jo crec que allà no hi ha... A ver, a... *Es que són un institut bastant...* —Soplido— *bastant d'acompanyament emocional i que qualsevol cosa d'aquestes ho... Ho treballem bastant.*

—Chasquido— *no... No percebo enlloc que hi hagi alumnes que diguin, no vull venir perquè... Eh... Me van a pegar, bueno...*

—Sí. *Hi ha hagut algun cas de... D'assetjament escolar al institut?*

—Pausa, soplido—mm... No...

—No?

—No, —balbuceo— *va entrar una l'any passat que venia d'un institut que ja va patir assetjament i la van canviar per això, perquè ja no podia més. Però nosaltres així a priori, més enllà de...*

—Chasquido— *No? Més enllà del, no? Pues del cas aquest del 7 i el 8, que et comentava abans...*

—Sí... Sí, sí.

—Doncs a mí, en seguida que m'ho va venir dir-me el 8, pues el mateix dia ja vaig... Bueno ja vaig... Començar l'actuació. Vaig informar el cap d'estudis, a la psicopedagoga, en plan "hay esto", tal... —Chasquido— *Contesto també un mail del profès de si veieu un comentari m'ho dieu perquè hem pactat que hi ha "tal i tal"...*

—Aha.

—Però... No... Si... *Aquests greuges... Que provoquin després l'absentisme aquest rotllo, no.*

—En aquest cas, va ser el propi alumne que ho patia el que et va dir que estava... *Patint aquesta situació.*

—Aha. Sí. *D'acord. Ah...* —Tarareo— *saps com reben els estudiants aquestes situacions d'assetjament?, quina-, quina percepció podrien tenir?*

—Suspiro— *Bueno jo pel cas aquest que van veure... Mm... No?, l'assetjador si vols. Entre muchas comillas. Va ser conscient de que a l'altre li provocava aquest neguit i aquest malestar, pues va reaccionar bé i tal. Clar no m'he trobat en un cas contrari que... Digues "pues no, que se joda... Es que no ves que es maricón, no sé qué...". Això no... Clar, que s'hagués produït aquesta actitud no m'he trobat i no sé... No sé com haurien de... De procedir... No sé quins són els protocols. Supongo que al final doncs... Arriba inspecció, tal, treballa amb les famílies també...*

—Sí.

—Però... *Em sembla a més que entre les famílies es va parlar perquè les famílies són amigues... I també van quedar, bueno els pares i van quedar —parte inaudible—. Van treballar així una mica i va funcionar. Sino funciona pues no sé...*

— *Vale llavors, en aquest cas se sentia més... No tan acceptació sinó que... Podien sentir més propera la situació de la situació de la persona que era víctima que no tant del que estava assetjant?, potser...*

— Pausa—Com?, no...

— *En el sentit de què... Els alumnes no es posicionaven amb el nen que estava assetjant l'altre alumne.*

—No, no, perquè clar. *Ho van fer. No ho veig pas... No ho vaig fer públic ni treballar a tutoria, "mira que ha pasado, el 7 le decia esto al 8". A més, com que assenyaless tant l'un com l'altre.*

—Clar...

— *Poc generar, poc generar l'efecte contrari... I ho van parlar amb ells dos, que... Al grup classe diguem que no va transcendir. Perquè... A vegades, no?, això és... Queden els nens assenyalats i llavors... A l'igual un que no deia res a l'altra, pues li diu, a l'igual un comença a machacar l'7 "porque mira como le hacia de...". Saps? Però a vegades és contraproductiu dir-lo en públic diguen-ne.*

—**Clar per evitar la revictimització, llavors... Sí.**

—Clar i llavors sí que, pues al cap de dos, tres tutories pues hablas de... De tot això, “LGTBI, no sé qué...”. Hay que respetar pero sin poner nombres, que treballem valors i coses però sense personalitzar.

—**Sí.**

—A l'igual que quan va venir al noi de el Senegal pues van fer una sessió, pues... Parlant de racisme, però no perquè era ell, però que també et serveix. “Ostres que acaba d'arribar un noi, no sé qué...”. No?

—**Sí...**

—També van parlar, perquè la gent migra?, perquè la gent se en va del seu país?... —Chasquido— pues sense mencionar-lo a ell, però fen coses d'això. Pues que cada uno se... Se puede ganar la vida donde quiera y... Que les situacions personals... Com viu la gent pues fan que marxin de casa seva. Bla, bla, bla.

—**Clar és... Un incentiu per parlar d'aquestes coses, potser.**

—Clar, sí, sí... Clar si és que... Hi ha tantes coses a treballar jo crec que les famílies no treballen... Que al final també da la sensació també de “a ver, ¿para qué has tenido hijos?, ¿no los sacas a la montaña?, no... ¿No los educas en valores?... Democràtics i tolerant i tal?, que-, que-, que-, ¿pues para qué tienes hijos? Por el bebé?, però el bebé luego crece, saps?

—**Sí...**

—I s'ha d'educar i s'ha... Clar, de vegades anem a la muntanya —parte inaudible— xavals, que no han anat a la muntanya mai.

—**Río—.**

—Pues jolines, anar a la muntanya... Ir a la muntanya es gratis.

—**Sí, sí.**

—No me jodas... Fas vincles i no sé qué, bueno... —Balbuco—.

—**Llavors des de la teva posició diries que l'institut té com... Una responsabilitat més afegida... Que potser no tant els pares, perquè moltes vegades feu... Mm... Feu accions que no... Que no correspon-... Que no... No són responsabilitat de vosaltres.**

—Ja. Bueno a vegades són corresponsables, però la nostra incidència sobre el comportament de l'alumna... Jo qué sé... En tant per cents, no?, i alguns estudis van cap aquí, parlen d'entre un 20 i un 30%.

—**Sí...**

—Si jo puc canviar la... La —soplido—... L'actitud o... els valors d'una alumna... La meua incidència és això, entre un 20 i un 30... Llavors, hi ha una feina de 60, 70 que són les famílies o els espais de socialització, és l'entrenador de futbol, és... —Chasquido— Vull dir que tots entre cometess... No?, i sí en termes de tribu, pues tots... Tots són educadors... Vull dir, jo si ve...

—Chasquido— tothom hauria de poder dir a un xaval, que tira... Jo qué sé, que no recull la caca del gos, però —parte inaudible— “oye recull la caca del gos”.

—**Sí...**

—El problema és que ha vegades li dius això pel carrer i se t'encaren. “Joder, pues sí vamos mal”.

—**Río.**

—Sabes si estàs fent algo que no toca, t'ho dic així educadament i “vete a la mierda, no sé qué...!”... A mi m'ha passat això, eh.

—**Sí...**

—”Vale, vale, tranqui. Pues tu mismo tío. Pues ya está... Ens anirem tots a la merda i ja està”.

—**Río.**

—Saps?, per què... Però bueno... Jo crec que és lo típic no?, ve una persona gran al bus... I ves un xaval allà amb els cascos, amb el mòvil i... No pots mirar a la cara a la societat i aixecar-te i...

—**Sí, sí.**

—Parte inaudible— No sé, tenim una crisi de valors que es també importante.

—**No sé si...**

—Corta—I llavors socialment a l'escola és... No?, Pues hay que formar y educar y bueno... Fem el que puguem.

—**En aquest sentit, no sé si a classe tens alguns pares que siguin més... Desentendidos con el**

tema de... Los alumnos o con sus actividades, con...

—Soplido— Bueno *clar*, això... *Fa de mal... De mal dir perquè clar*, cada uno se sabe lo suyo y... *Total, jo crec que els pares... Bonament fan el que poden i el que saben en funció pues del seu... La disponibilitat del seu temps, el seu nivell cultural...*

—**Sí.**

— *El seu nivell econòmic... Clar, evidentment si uns pares tenen pasta i se'n van a esquiar, pues bueno... Pues el xaval aquest viure una experiència que el pare... El fill del pare que no té pasta i no se en va a esquiar, doncs no viura.*

—**Clar.**

—*Segurament el vincle que tindre en els seus pares... Pues també serà... Més estret que uns pares que... Pues això, els que arriben a les 8 del vespre... Estan mitja hora amb els seus fills sopen i encima con la tele de fondo y luego el hijo se encierra en la habitación, pues que veuen al seu fill, 10 hores a la setmana?* —chasquido—

—**Sí.**

—*Això no és... No és de... Bueno per mí no es... No hauria de ser, però bueno... Las* —parte inaudible— *de cada família són el que són...*

—**Mm... D'acord. En relació amb la seva aula, saps els grups d'amistats que hi ha formats?**

—*Bueno jo a la meva aula tinc un grup de 6 o 7 que són molt amics tant a dintre com a fora...*

—**Sí.**

—*Clar, 6 o 7 de 20, vol dir que és gairebé* —parte inaudible—

—**Un grup bastant gran, sí.**

—*I... Sí... I el resto son nois, amb el... Amb...* —Chasquido— *amb les dinàmiques així primàries que* —balbuceo— *que dominan los ambientes... Masculinos, no? de “unga, unga”, sabes?*

—**Sí... Les masculinitats, sí...**

—*Exacte.*

—**Aha...**

—*Llavors hi ha 2 altres grups que al aula B, jo crec que a sobre no es veuen massa. Vull dir que són amics del cole, porque llavors no creo aquesta... Que aquest vincle fort* —parte inaudible—

—**Bueno creus que hi ha, llavors, divisions de gènere am relació als grups d'amistats o?...**

—*Bueno...*

—**O són grups bastant mixtos?**

—*El grup així de l'aula amics és el... N'hi ha un que és el... El 8 que sempre va amb el 8, la 5...*

—**Sí...**

—*I al... La 10 i la 14...*

—**Vale...**

—*I llavors tot lo altre són... Pues la 13 i la 6 que sempre van juntes... La 11 que dintre de l'aula no té amics per què els seus amics són a fora y va como... Va como...* —Chasquido, parte inaudible— *pero que está ahí a su rollo.*

—**Sí.**

—*En el fondo 3... Així grupets i llavors... Pues bueno...*

—**D'acord... No creu que n'hi hagi ningú... Ningún alumne que estigui aïllat o rebutjat dins de l'aula veritat?**

—*Mm... No...*

—**Mm... D'acord. Ni mínimament ni?...**

—*Pausa— No, no... No...Mm... Rebutjat així com a tal no. El que passa és que després per afinitat o dinàmiques pues a l'igual no fluye tanto... Pero bueno...*

—*D'acord... L'alumne que tenia més predisposicions a comportament agressiu era el 8 veritat?*

—*Pausa— Bueno el que va... Va haver-hi aquest episodi pero... No. No si també és una persona molt sensible i que a vegades pues de seguida... Ah...*

—**Sí.**

—*Pues... Molt així, que també és legítim vull dir que no li trec valor.*

—**Sí...**

—*Però... S'estressa, no? No és que li diguin algo a ell directament però a l'igual pues entre... Aquest grup de 6 o 7 comencem “ah que me voy a follar a tu madre, no sé que...!” i el tio pues...*

Pues això. L'enerva molt i es posa nerviós i llavors és com... *Que se sent atacat ell, però en veritat*
—parte inaudible— *també rep...*
—**Sí...**
—Bueno... *I llavors a part, els seus pares pues són gent bastant... Bueno...*
—**Pausa— D'acord...**
—Corta, parte inaudible que se sobreposa a mi voz— “hostia un día en un trabajo de grupo... Y una alumna iba diciendo que parecía tonto” *i t'envien un mail i... “hay que hacer una reunión, no puede ser” y lo llaman... Espera...*
—**Río.**
— Vamos a sacarle un poco de “desto” porque... Es normal... *Entre cometes. Jo, joder, jo entre profès i entre col·legues “joder, sembles tonto”. Però tampoc... Tampoc podemos considerar que esto es bullying, ni es un ataque sistemático a la persona, saps?*
—**D'acord. Eh... Llavors diries que aquests comportaments que es poden donar més o menys agressius podrien ser més verbals, no tan físics?**
—*Sí, sí, sí... Verbals. Verbals, verbals. I que al final és lo que deia abans que són subjectius... Vull dir que... Jo què sé, tú a mí me dices “Bernat eres un capullo” i no m'ofendre i a l'igual s'ho dius a una altra persona i bueno... Tiene que ir a terapia, saps? Vull dir que també —chasquido—... Vull dir que a vegades d'això rau la dificultat de saber on estan els límits. Que no... No tothom és igual. Llavors... No tothom rep un missatge d'un emissor de la mateixa manera que ho pot rebre un altre. Llavors com més el coneixes més saps “que pots dir aquí”, “com ho pots dir”, “que pot ofendre”, “que no...” i coses d'aquestes.*
—**Llavors els límits creus que estan en la sensibilitat de la persona que ho rep?**
—*Aviem hi ha coses que no s'han de poder dir ni res.*
—**Sí.**
—*Estar clar no?, vull dir que... “El puto moro”, “el no sé qué”, “puto maricón”, coses d'aquestes no.*
—**D'acord.**
—*Hi ha coses que a priori, no trenquen amb... Amb la llibertat de les persones, de ser com vulguin i comentaris d'aquests pues no sé. Jo tinc amics que a vegades s'han ofès per coses i ostres pues...*
—parte inaudible—
—**Clar és de...**
—Corta— *Clar?, vull dir que... A vegades també és un treball d'altre i clar, pues s'aprèn a... No sé... A encaixar la crítica sense que sigui... Machacarte de com ets físicament o... O...*
—Chasquido— *o com actues no?, i no sé... És complicat això.*
—**Clar, potser des de la teva perspectiva amb els amics no ho creus que sigui així, clar... Ho entenc.**
—Baluceo—...
—**D'acord doncs ja estaria l'entrevista. No sé si vols dir alguna cosa més o... Ens hem deixat alguna cosa?**
—*No, no...—Bostezo— jo crec que no a més a sigut una bona conversa.*
—**Río.**
—*I jo de fet me voy por las ramas...*
—**No, no, tranquil.**
—*No, no és interessant a vegades fer aquestes reflexions.*
—**No ho dic en el sentit que potser volies dir alguna cosa i no t'he deixat o... El que tu...**
—*No, no, no...*
—*M'he sentit còmode i jo crec que he exposat tot lo que... M'ha vingut de gust vull dir que... Todo bien.*
—**D'acord, doncs moltíssimes gràcies (Nombre professor).**
—*A tú i ànims amb... Això és una tesis o que és això?*
—**És un treball de final de grau.**
—*Aah, vale.*
—**Però clar, jo aplico sociometria i aquestes coses i així tinc que mirar menys o menys com són les relacions i clar, com són les actituds i els rols que prenen els estudiants.**

— Vale.

— ***I bé, estarem en contacta. Perquè potser et tinc que informar d'algunes coses o... Si hi ha alguna relació complicada i així.***

—Habla de fondo— *si ja tú has detectat coses en plan —parte inaudible— dels alumnes que a mi se m'ha escapat o...*

— ***És per informar... Jo el meu treball és més, donar un suport, donar una ajuda que no, que no una altre cosa —Parte donde hablamos del contacto con el profesor y concretamos—. D'acord. Doncs ja estaria. Moltíssimes gràcies.***

—A tu.

—***Estarem en contacta, que vagi molt bé el dia.***

—*Igualment, adeu.*

—***Adeu, gràcies.***

2.3) Extracción del análisis de las entrevistas

- Rol educador

a) Profesor 2º

Reconoce la violencia tanto física como verbal. Asimismo, comprende algunas nociones sobre acoso escolar conforme a los aspectos más allá de la violencia física o verbal —como el aislamiento, la sutileza, la prolongación en el tiempo o la participación social—. Considera a los alumnos más conscientes del acoso escolar a diferencia de en periodos anteriores, pero juzga difícil incorporar una perspectiva realista del tema debido a la edad. De igual modo, estima los procesos de acoso —inclusive en el mundo adulto— como una actividad no consciente por parte de los participantes. Éste habla, además, sobre un sentimiento de preocupación en torno al tema del acoso escolar. En especial, le preocupa que los alumnos no vengán "agusto" al centro o con miedo, no obstante dice no entrar en las inquietudes personales de cada uno. También dota de gran importancia las relaciones dadas durante los patios y la vigilancia de estos. En cuanto a la formación recibida sobre acoso escolar, admite su recepción a través de pequeños cursos. Cuando se dan agresiones, el profesor primero actúa sobre la agresión, segundo avisa a las familias, tercero aplica sanción y cuarto utiliza la mediación. Consideración de las actuaciones como eficaces —aunque la negativa de esto denotaría incompetencia debido a su rol durante tales mediaciones—.

En relación a las agresiones, el profesor es consciente de la importancia de actuación por parte del instituto para revertir futuros daños. Asimismo, éste asocia alumnos con comportamientos agresivos a aquellos con falta de atención familiar y mayor tiempo de ocio. Por otro lado, los alumnos víctimas de comportamientos agresivos son asociados como pertenecientes a grupos minoritarios, con poca habilidad social y falta de atención familiar. Se dió un caso de acoso escolar dentro de la clase asociado al estudiante número 7. Dicho tema se trató por el profesor, la institución y familiares, considerando el problema con el alumno número 7 solucionado. Describe las actuaciones agresivas de este estudiante de formas paradójicas, como "un poco machacado", "tendencias a la fijación" o expresando sobre este un descenso en sus conflictos pero también de una reiteración. Admite los comportamientos violentos dados por el número 7, pese a realizar una justificación sobre estos a

través de la situación familiar o apelando a llamadas de atención de su parte. De igual modo, otorga a las posturas de dicho estudiante cierta normalidad, esperando de los alumnos una adaptación relacionada con la asiduidad de tales comportamientos. Afirma tener control sobre el número 7, sin embargo queda en evidencia la propensión a favorecer las actuaciones inestables de éste. Actuaciones consideradas como impulsivas o poco meditadas.

Asimismo, el profesor se abstiene prudentemente de hacer comentarios en torno a la orientación sexual o de género de los alumnos ya sea por desconocimiento o miedo a dejarse llevar por estereotipos. No obstante, aparecen algunos comentarios relacionados con prejuicios internos sobre estos temas, como es la asociación de orientación sexual o de género a ciertos comportamientos no especificados. Además, el profesor indica aceptación por parte del alumnado hacia las diversas orientaciones sexuales y/o de género; sin embargo su argumentación sobre que no hay "tendencias disonantes", puede denotar que tal aceptación puede derivar por presiones hacia la heteronormatividad y valores de género normativo. De igual forma, realiza un comentario inconsciente asociando la discriminación sobre la orientación sexual o de género como un hecho "completamente natural". Esta asociación inconsciente sigue apareciendo en otras intervenciones. En general el profesor cree que no hay discriminación ni rechazo en este sentido. De igual modo, especifica no haber entrado en contacto con situaciones de acoso o violencia donde se de cierta permisividad o tolerancia a comportamientos discriminatorios, aunque los ha vivido en institutos más grandes.

Cree que hay algún alumno aislado dentro de la clase pero no está seguro debido a sentimientos de soledad subjetiva dadas dentro de la clase pero no fuera. Expone estar alerta ante casos de aislamiento. Asimismo, asocia dicho aislamiento al número 5 por problemas derivados del asperger experimentado. También vincula este aislamiento a sucesos naturales de la adolescencia, como el cambio de amistades.

Entre sus perspectivas, vincula las ausencias escolares a la falta de adaptación —en cuanto a comodidad y horarios— después del periodo de confinamiento. Aunque expresa dar importancia a las ausencias que puedan derivarse de aspectos de violencia o acoso escolar. Asimismo, expresa un entendimiento hacia los profesores ignorantes de las situaciones de acoso y violencia. No obstante, —por otro lado— manifiesta incompreensión sobre la no consciencia en casos —denominados por el profesor— como graves. Declarando entre las principales tareas del educador, el conocimiento de tales problemáticas. Evidenciando tras lo anterior, una predisposición del profesor a mediar ante problemas de acoso o violencia entre alumnos, posibilitando de igual modo la aplicación de sanciones. También establece jerarquías entre violencias.

b) Profesor 3º

El profesor concibe violencia como todo tipo de acciones físicas o verbales que afectan emocionalmente (como la incomodidad, el rechazo o la molestía). También lo asocia con aflicciones físicas o mentales. Dice conocer el término acoso escolar pero no especifica éste. Transmite una idea

de violencia verbal como agresión subjetiva y no objetiva. Donde aspectos como la violencia difundida por el humorismo quedan inhabilitados. En este sentido, el profesor traslada una noción de fondo sobre la cual existe una especie de acuerdo tácito en torno a la broma. A tal efecto, el carácter divertido de la mofa adquiere tolerancia cuando esta contiene un apoyo mayoritario, siendo reflejo de patrones de estipulados de normatividad (en este caso asociados al género). Por consiguiente, aunque estas bromas atenten contra la dignidad de las personas dentro de una minoría (por su estética o prácticas), sólo ofenderá a aquellos que realmente pertenezcan a tal minoría. Debido principalmente a ser la manifestación o evidencia de su reflejo discordante. En cuyo caso, la no ofensa del profesor ante el calificativo "cabrón" se comprende en vista de no suponer una amenaza contra su identidad social y su pertenencia al grupo.

Asimismo, al hablar de violencia explica la presencia de un nuevo "parámetro de valores" que permiten considerar aspectos como tolerables o intolerables, lo cual no especifica. Sin embargo, este "nuevo parámetro de valores" se puede deducir gracias a su alusión a los ataques a la dignidad de las personas dentro de la minoría y su respaldo social. Es decir, en la actualidad los "nuevos parámetros de valores" conforman una demanda coherente de denuncia social mientras que —en otros contextos— no supondría un problema debido a ser un hecho natural en la imposición de valores normativos. Respecto a esto, en un momento de la conversación tiene una errata evidencial inconsciente expresando las situaciones violentas en relación al "nuevo parámetro de valores" como *no disruptivas*. Expresa en la raíz de la diferencia entre violencias, la subjetividad de quienes reciben tales violencias. Siendo difícil —desde su perspectiva— conocer los límites personales sin tener experiencia de trato con otras personas. Aún así, admite la presencia de cosas que no pueden decirse — aunque parece no atender a violencias simbólicas—.

En cuanto a las situaciones de violencia o acoso, el educador establece comunicaciones para buscar los razonamientos y la empatía del emisor de la violencia. También se realizan pequeñas dinámicas en clase o juegos para entender los procesos de discriminación, fomentando la empatía de los estudiantes. De igual modo, durante las tutorías, se llevan a cabo debates acerca de las orientaciones sexuales y/o de género, drogas o discriminación. Relativo a los casos de abandono escolar, el educador intenta reconducir a los estudiantes hacia la finalización de sus estudios a base de instruirlos en relación a sus oportunidades. Asocia el fracaso escolar al resultado de acciones plenamente subjetivas, sin relación con el contexto. No realizando así, un análisis profundo de los casos más allá de una cuestión de esfuerzo. En cuanto a los alumnos *neurodivergentes*, el profesor admite la realización de ejercicios más sencillos para estos. Generando tal realización conflictos en algunas ocasiones. Sin embargo, alude una aceptación general con respecto a los alumnos anteriormente nombrados. En cuanto a inseguridad, el tutor considera la existencia de una falta de esta entre los alumnos gracias a la realización de tareas de acompañamiento emocional. Pese a lamentar la ausencia de recursos en relación a tales ejercicios de acompañamiento.

Por otro lado, el profesor relaciona el capital económico o cultural con la implicación de los padres con el instituto y su reconocimiento. Esto queda explicado —parcialmente— a través de la incapacidad expresada con respecto a los padres enlazada a sus responsabilidades, incapacidad debida entre otros aspectos a las exigencias laborales excesivas. Asimismo, el profesor habla de una dificultad de los padres para establecer vínculos con los adolescentes —o ser parte referente para estos—, debido a ser una etapa de rebelión natural con el mundo adulto. Siendo así necesario —respecto a su criterio— años de trabajo para estrechar el vínculo sentimental, aunque se muestra comprensivo ante tales situaciones. También reprocha en relación a los padres, la falta de transmisión de valores éticos o de tolerancia de la diversidad. Ya que —según su criterio— considera la existencia de una crisis de valores entre la gente joven. Sin embargo, le resta cierta importancia al expresar la tarea de los institutos para ejercer influencias en el comportamiento de los alumnos —entre otros elementos—.

Asocia a los estudiantes inmigrantes o de padres inmigrantes con una identidad mixta debido a la supuesta influencia cultural recibida. También vincula la identidad de estos a la otredad. Correspondiente a la perspectiva sobre los alumnos con ascendencia senegalesa, el profesor dota de gran importancia al aspecto fenotípico que es la piel y la deferencia "general" realizada sobre esto en cuanto a la situación migratoria. También efectúa algunas referencias inconscientes, como olvidarse de mencionar al estudiante ruso entre las personas de diferente etnia debido a su color de piel. Lo curioso de este hecho, es que hace esto mientras pone un ejemplo de cómo las personas asumen la situación migrada al color de la piel. Asimismo, considera que los niños aprenden actitudes racistas ya sea de los padres o de las redes sociales entre otros aspectos.

En cuanto a las víctimas de ataques agresivos o acoso, estima tales como personas heterogéneas o diferentes a la composición mayoritaria —ya sea por sus aspectos estéticos o sus actividades—. También vincula dichas con la posesión de menor fuerza física así como una menor capacidad de reacción. Dice no existir un señalamiento sobre este tipo de personas en el instituto, admitiendo sin embargo la presencia de bromas sobre ellos —como la aparición de humorismo, como motes ligados a la apariencia—. Al hablar de este tipo de personas "diferentes" utiliza la expresión "genera comentarios", una expresión que no alude tanto a la reacción social sino a la propia provocación del sujeto —puede ser un aspecto inconsciente—. Al poner ejemplos sobre algunas realidades, las "bromas" parecen dirigirse a elementos relativos a caracteres contrarios a la virilidad; ya que cosas como bailar, tocar un instrumento o llevar cierta vestimenta, conforman una transgresión de la virilidad asociada a la fuerza o al poco esteticismo. Esto permite anunciar una presencia rígida de heteronormatividad entre los jóvenes, así como más posibilidades de darse ataques homofóbicos o discriminaciones por razones de género. Asimismo, el profesor expresa la conciencia de la homofobia interna y el sexismo. Pero reconoce la dificultad de eludir la reproducción.

Igualmente asocia alumnos con comportamientos agresivos a alumnos inseguros, con poca capacidad para la gestión emocional, la frustración, inadaptados y provenientes de familias desestructuradas.

Con una expresión de actitudes autoritarias como elemento de protección contra su propia inseguridad, siendo dicha actitud una forma de enfocar sus emociones derivadas de la frustración y otros elementos negativos. El profesor considera que tales alumnos agresivos presentan una socialización no emocional o sentimental, proveniente del vínculo de este aspecto con la vulnerabilidad. Dicha socialización es principalmente violenta —insultos, golpes—, pero el profesor excusa este tipo de comportamiento aportándole cierta naturalidad enraizada en elementos de género. Tal forma de socialización, donde se establecen lazos entre maneras de violencia y afecto o consideración, son para él dos caras de una moneda. Además, estos estudiantes son vinculados por el tutor con actuaciones disruptivas. El educador también expresa —en cuanto a los ataques violentos hacia agentes exogámicos de su grupo de amistad— formas de protección del que realiza la violencia. No obstante, estas afirmaciones se extrapolan de experiencias biográficas. De igual forma, liga los valores de estos a ideologías políticas de derecha —fascismo, exclusión—. Explicitando tendencias de estos alumnos a maltratar la infraestructura.

Respecto al alumno número 8 acosado dentro de dicha aula por elementos homofóbicos, el profesor se reunió primeramente con la víctima, luego con el acosador y después los dos juntos. Posteriormente se realizaron reuniones de seguimiento. Las reuniones fueron prolongadas, pero el profesor no adujo una gran importancia en relación al tema. También se informó a los responsables pertinentes —jefe de estudios, psicopedagoga y profesores...— para constatar el cumplimiento de los acuerdos producto de la mediación. En el caso del alumno acosado por aspectos homofóbicos, el uso del humorismo hacia al acosado se tomó como meros comentarios y aspectos únicamente violentos a nivel subjetivo. En cuanto a este caso, el profesor no considera la situación como violencia. Respecto a esta, expresa no quitarle valor a la denuncia del alumno número 8, aunque su opinión sobre el radica en una baja tolerancia de este alumno con respecto la violencia verbal habitual. La problemática acaecida llegó a inducir a la realización de cierto trabajo entre las familias. Con todo, el profesor estima que los padres del número 8 son demasiado susceptibles en cuanto a su hijo. Asimismo, la resolución de dicha problemática se trató de forma privada para evitar la victimización o la reproducción de violencias. Durante las tutorías a los alumnos después de dicho conflicto, el profesor enfocó la formación del alumnado en la visibilización del colectivo LGTB+. Esto puede deberse a una asunción inconsciente de la orientación del chico o una forma de combatir la homofobia percibida. Es necesario remarcar, que dicho ejercicio permite la visibilización y/o comprensión de los alumnos, pero sigue poniendo el foco en la víctima en cuanto a posibles violencias racistas. También se realizó la misma operación respecto a la inmigración como una forma de evitar futuros ataques racistas.

El educador intenta establecer comunicación ante individuos aislados, aunque no interviene de igual forma que ante posibles individuos discriminados. Éste resalta la importancia dada por los adolescentes a formar parte del grupo y esto permite ensanchar —a su parecer— la tolerancia hacia actitudes violentas. El profesor normaliza la violencia verbal y física como forma de socialización habitual del adolescente. No obstante, esta violencia podría estar aceptada entre estudiantes que

aceptaron tal discriminación o no sienten privada su dignidad o identidad a través de dicha. En cuanto a los insultos de los adolescentes, vuelven a aparecer aspectos relativos a la masculinidad. Asimismo, se advierte la presencia de relaciones más violentas —física y verbalmente— en grupos de amistad. Deduciéndose por los artículos usados en las frases y el género de las palabras, amistades generalmente entre hombres. Además, el tutor expresa —como se referenció anteriormente— una ausencia de ética en los jóvenes de hoy día.

Asimismo, el educador intenta reconducir a los estudiantes hacia la finalización de sus estudios a base de instruirlos en relación a sus oportunidades. Asocia el fracaso escolar como un resultado de acciones plenamente subjetivas, sin relación con el contexto. No realiza un análisis profundo de los casos más allá de una cuestión de esfuerzo. También, efectúa una minusvaloración del título de la ESO. Cabe mencionar —de igual modo— que la formación realizada por el profesor sobre aspectos de acoso escolar se efectuó a partir de cursos voluntarios —uno sobre diversidad y otro relativo al Certificado de Aptitud Pedagógica—. Advierte que el departamento de la institución no ofrece muchas formaciones en torno a acoso escolar u otros temas. Demanda la necesidad de realizar más cursos, sobre todo en temas psicológicos. Esto debido a la complejidad de la etapa vital del adolescente.

- Contextualización

a) Profesor 2º

El profesor ofrece un número de 250 alumnos en el instituto, formando su clase un total inexacto de 20-21. La clase está formada por un número mayor de chicos que de chicas. Esta estructura del instituto en conjunto ofrece una perspectiva de la institución pequeña y familiar.

En cuanto a violencia, dentro de la institución han habido casos de agresión física que se han extrapolado fuera del instituto. Desde su perspectiva el acoso y la violencia son aspectos presentes en cualquier instituto, aunque asociando dicha violencia a grados de normalidad y subjetividades. En relación a la clase estudiada, hubo un caso de acoso escolar asociado al número 7 derivado del año pasado. Explicitando como víctimas a varios alumnos de la clase —también profesorado—. El profesor afirma tendencias agresivas en el alumno número 7. Asimismo, se referencian dinámicas de bullying del alumno 7 con respecto a otra alumna de la clase. El profesor expresa que el tema ha sido tratado por la institución y familiares. La problemática con dicha alumna parece haber derivado de la implicación de la tecnología en el transcurso de las clases. De igual modo, se da un cierto desconocimiento en los adolescentes de ciertos límites con respecto al uso de la tecnología. Actualmente dicho alumno se encuentra con apoyos médicos externos. Como añadido, también se revela no haber un abandono escolar como tal sino, más bien, vías alternativas de obtener el título de la ESO (Creo que no habla de PCI sino de PQPI).

Como elementos a tener en cuenta; los profesores ocupados en actividades de guardia durante los recreos no se encuentran en horario de descanso, estando obligados a ofrecer vigilancia para la

institución. El tutor señala la existencia de algunas deficiencias dadas durante estos espacios de recreo en cuanto a supervisión. A su parecer, tampoco se encuentra en el instituto una gestión adecuada sobre las actividades de esparcimiento durante los recreos. Manifestando, en relación a estos espacios, una prevalencia de ejercicios más asociadas a la masculinidad —como el fútbol—. Lo cual denota una jerarquización de las zonas de esparcimiento por sexos.

b) Profesor 3º

Respecto al instituto, se da un número total de 240 estudiantes. Mientras, las aulas pueden alcanzar un mínimo de 20 alumnos. Estima la estructura de las clases como una forma ideal de control favorable del alumno, siendo muy diferente en relación con las estructuras de otros institutos. Esta posición favorable también se comparte respecto al claustro de profesores, el cual facilita una relación más estrecha con otros compañeros de trabajo. La clase del profesor entrevistado contiene un número mayor de chicos a diferencia de las chicas. El tutor asocia el instituto con la clase trabajadora, mencionando la situación común de inestabilidad laboral de ciertos padres —ERTE, paro—. La organización se encuentra situada en proximidad con la periferia industrial. Dicha no presenta —desde la perspectiva del profesor— gran diversidad étnico-racial. Asimismo, dentro de ella considera que ha descendido la presencia de tribus suburbanas.

Admite la manifestación de violencia verbal y física como una forma de socialización más dentro del instituto. También confirma la existencia de alumnos con bajo rendimiento académico con posibilidad de traspaso a PQPI o grado básico dentro de la organización. Afirma con respecto a estos alumnos, la existencia de una desconexión y desinterés con las formas académicas de la ESO. Enfocando en su lugar inclinación hacia elementos más prácticos. Respecto a estos, se les atribuye una visión a corto plazo. Además, dichos estudiantes forman los agentes más disruptivos dentro de la institución según el profesor. Estos alumnos son calificados por el profesor como estudiantes con tendencias agresivas, presentando asiduidad hacia el maltrato de la infraestructura. Admite no conocer escolares dentro de la institución que vengan de situaciones de violencia o negligencia parental —tampoco en relación a la clase—. También, el tutor expone la existencia de alumnos aislados, pero remarca no ser una situación habitual. Evidencia haber tenido un estudiante expulsado este año debido a problemas conductuales, sin embargo se justifica en la necesidad de terapia de éste.

El problema explicitado por el profesor en relación al alumno acosado por homofobia dice haber sido solucionado a principio de curso mediante mediación. El caso de acoso fue notificado por la víctima, lo cual resulta curioso ya que —según la teoría— las víctimas de bullying no suelen expresar su acoso hasta haber trascendido unos límites. En este caso, las reuniones fueron prolongadas, pero el profesor no adujo una gran importancia al tema.

- Contratación

a) Profesor 2º

Aparición de un caso de acoso escolar dentro de la clase. Acoso asociado al número 7 con respecto a una alumna no especificada. Esta implicación en el acoso podría ser producto de una actuación conjunta —suposición tras mencionar la implicación de una persona más en la grabación de la chica—. Se considera el problema solucionado. En relación al acoso escolar, el profesor manifiesta que los alumnos son más conscientes del acoso escolar que en periodos anteriores, pero expresa la dificultad de incorporar perspectivas más realista del tema debido a la edad de estos. El profesor declara no hallarse discriminación ni rechazo en cuanto a orientaciones sexuales o de género no normativo. Respecto al clima, éste lo asocia con apertura y tolerancia. Por otro lado, en relación a la seguridad, especifica una gran seguridad del centro debido —entre otras cosas— a ser un centro pequeño y familiar.

Sobre los grupos de amistades, el educador transmite límites marcados por sexo, pero también —en menor medida— por afinidades o preferencias, así como actividades extraescolares. Aunque admite encontrarse con algunas interacciones diversas. Asimismo, cree que podría haber algún alumno aislado dentro de la clase. Personalmente piensa dicha soledad sentida por algún alumno como una forma de soledad subjetiva dada únicamente dentro de la clase.

b) Profesor 3º

Un caso de acoso escolar homofóbico al principio de curso con precedentes en el año anterior —2º de la ESO—. Conflicto entre el número 7 y el 8, con presencia de humorismo en relación al incumplimiento de estereotipos de género —vestimenta y actividades de danza—. El acosador alegó no ser consciente de lo hiriente de las bromas y el resultado se tradujo en un acto de indulgencia de parte del acosado, así como la demanda de no repetición. El profesor manifiesta la problemática resuelta gracias a la intervención de mediación.

Expresa no haber habido abandono escolar como tal sino, más bien, vías alternativas de obtener el título de la ESO. Según la perspectiva del profesor, el aula contiene un grupo grande de amistad conformado por entre 6-7 alumnos. En relación a las pequeñas formaciones, dentro de la clase, el profesor detalla poseer 2 grupos de amistad cuya relación se extiende a otras clases —aunque sin un vínculo de amistad demasiado fuerte entre ellos—. También se hallan relaciones de amistad entre el número 8 y el 5, entre el número 10 y el 14 y entre el 13 y el 6. A primera vista, el educador parece reconocer mejor las parejas que formaciones superiores de grupos de amistad. La número 11 no aparenta tener amistades, no obstante el tutor dice poseerlas fuera del aula.

Éste considera que no hay alumnos aislados o rechazados dentro de la clase, aunque expresa que podrían haber menos afinidades entre algunos grupos de amistad. Se exterioriza una supuesta tolerancia conforme a alumnos *neurodivergentes*. Revela una mala imagen de la institución con

respecto a los estudiantes causado principalmente por los recursos económicos asociados al estado de la infraestructura. Explícita como las violencias dadas son principalmente verbales.

- Información alumnos

a) Profesor 2º

El posible alumno acosador y/o violento es el número 7, con un caso de acoso escolar derivado del año anterior. Asimismo este alumno deviene de situaciones de violencia o negligencia familiar; padre bajo custodia en prisión—según el profesor, pudo haber ejercido una mala influencia en el alumno—. A diferencia de otros alumnos, el estudiante número 7 se encuentra bajo regulación del uso tecnológico durante las clases.

Los alumnos con posible orientación sexual o de género no normativo son el 1 y el 12. Asimismo, la clase posee un alumno neurodivergente, el número 5. El cual el profesor expresa como posible alumno aislado.

b) Profesor 3º

La clase posee 1 alumno senegales recién llegado, el cual no realizará el cuestionario debido a no haber establecido relaciones, ni tener disposición del idioma. También hay 2 alumnos descendientes de inmigrantes, 1 alumna de padres senegaleses y un alumno —de género indeterminado— de padres rusos. Identidad de la alumna senegalesa y catalana. Los alumnos *neurodivergentes* en el aula son el número 7, 18, 2, 12 y 14.

El chico autor del acoso homofóbico hacía su compañero es el número 7, la víctima el número 8. Asimismo, el profesor expone como individuo aislado el número 7.

- Rol institución

a) Profesor 2º

La institución busca siempre más intervención por parte del alumnado en el proceso educativo. Dicha presenta una educación flexible y comprensiva con los estudiantes pero con la definición de ciertos límites. El instituto utiliza la tecnología como herramienta educativa pero debido a esto se han producido algunos problemas durante las clases.

Asimismo, el centro se involucra más con respecto a algunos estudiantes en función de los resultados académicos o las relaciones establecidas —también, claro, en las relaciones de violencia y acoso—. Estableciendo contactos asimismo con agentes externos —como agentes sociales— e internos —disposición de una psicopedagoga— que ofrecen asesoramiento y ayudas en relación a los alumnos. Dicha organización realiza formaciones anuales sobre diversos temas al profesorado. En cuanto a orientación sexual y de género, se proclama un trato de naturalidad por la institución. Esta naturalidad se asocia a un tratamiento diferenciado y, por lo tanto, puede no tenerse en cuenta su efecto

discriminatorio en procesos de invisibilización. Admitiendo una gestión por parte de la organización donde no se atienden dichos temas, ni se plantean como un tema relevante.

b) Profesor 3º

El profesor expone clases familiares con una atención más personalizada. Hay presencia de debates dentro del claustro en relación a la formación ofrecida a los alumnos, aunque se opta por un modelo menos conservador de enseñanza. Un modelo donde los profesores proporcionan cierta información y establecen diálogo entre los alumnos. La institución tiene comunicación con organismos externos —como psicológicos— e internos —como psicopedagogos o auxiliares especiales—.

En general, el tutor expresa una falta de recursos a nivel institucional, siendo dichos recursos necesarios para garantizar el correcto soporte a los estudiantes a diferentes niveles. También denota ciertos retrasos en cuanto a la adquisición de estos. Asimismo, la institución refleja flexibilidad ante alumnos *neurodivergentes* y —en relación al acoso— no hay un protocolo ante casos de acoso escolar. Lo acostumbrado es avisar a inspección y trabajar con las familias.

- Variables detonantes

a) Profesor 2º

Asocia el instituto a clases medias (ni bajas, ni altas), pero esto puede ser por desconocimiento de una determinación objetiva de la clase social. Asimismo, el profesor explica no hallarse en el instituto una gran diversidad etnicoracial —en su clase sólo hay 2 alumnos no especificados—. En cuanto a rendimiento académico, el profesor transmite dificultades en la mayoría de alumnos. No obstante, relaciona dichas dificultades con aspectos propios de la edad.

En general, habla de la existencia de un rendimiento escolar suficiente. De igual modo, no da números de abandono escolar —aunque sí confirma su existencia—. Reduce el número de tales casos al tener en cuenta los alumnos dirigidos a PQPI. En general, el profesor cree que existen dentro del centro casos de violencia o negligencia familiar —en cuanto a su clase, hay un alumno que provienen de situaciones familiares de tal carácter—.

b) Profesor 3º

Habla de poca presencia de diversidad etnico-racial en el centro. La clase tutorizada por el profesor presenta 1 chico senegales, una chica de padres senegaleses y un chico de padres rusos —aunque cabe la posibilidad que la vivencia referenciada aludiera a otra aula—. Considera no encontrar problemas con respecto al tema fenotípico. No obstante, dice toparse con ciertos comentarios racistas al respecto. Asimismo, el profesor expresa cómo los alumnos dentro de los grupos discriminados adoptan la identidad conferida por el grupo como una forma de integrarse dentro de este —o quizá un rol inconsciente asumido a partir de una larga experiencia bajo la etiqueta impuesta—.

De igual modo, considera la existencia de aceptación en torno a las diversas orientaciones sexuales y/o de género por parte del alumnado, aunque sí sospecha otra situación en ámbitos más privados. Debido a ciertos comentarios de desconocimiento o recelo en cuanto a ciertos colectivos —como los transexuales—. En cuanto a las orientaciones sexuales o de género antes mencionadas, se manifiesta su presencia dentro del centro. No obstante, en su aula dice no hallar dicha presencia—.

También habla de encontrar alumnos aislados en el instituto, pero admite que tales presencias no son habituales.

3) Análisis estadístico

3.1) Variables sociométricas

Spval	<i>Status positivo valorado</i> . Suma de todas las elecciones percibidas por un individuo.
Sp	<i>Status positivo</i> . Número de veces que ha sido escogido un sujeto.
Snval	<i>Status negativo valorado</i> . Suma de todos los rechazos percibidos por un individuo.
Sn	<i>Status negativo</i> . Número de veces que ha sido rechazado un sujeto.
Pp	<i>Percepción positiva</i> . La propia percepción de cuánto puedo ser escogido.
PAp	<i>Percepción acertada positiva</i> . Percepciones positivas acertadas.
Pn	<i>Percepción negativa</i> . La propia percepción de cuánto puedo ser rechazado.
FP	<i>Falsas percepciones</i> . Las percepciones del otro sobre el propio individuo y la realidad.
Os	<i>Oposición de sentimientos</i> . Diferencia de percepciones de dos sujetos.
Ep	<i>Expansibilidad positiva</i> . Elecciones positivas realizadas por cada participante.
En	<i>Expansibilidad negativa</i> . Elecciones negativas realizadas por cada participante.
Rp	<i>Reciprocidades</i> . Conjunto de reciprocidades percibidas. Existen de 2 tipos: <ul style="list-style-type: none"> - Fuertes: uno de los dos sujetos elige en primer lugar al otro. - Débiles: ninguno de los dos sujetos elige en primer lugar al otro
Rn	<i>Reciprocidades negativas</i> . Conjunto de reciprocidades negativas.
Ip	<i>Impresión positiva</i> . Conjunto de individuos que estiman ser escogidos por un sujeto.
In	<i>Impresión negativa</i> . Conjunto de individuos que estiman ser escogidos por un sujeto.

3.2) Matrices sociométricas

3.2.1) Matriz sociométrica segundo ESO

BULL-S: SOCIOMATRIZ																										
Centro: -											Curso: Segundo ESO										Fecha: 01/05/22					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Ep	Rp	Rn	Ip	In
1				3			3							2	1							3	1	0	0	0
2			3"	3"	2"					2			1"									3	2	0	3	3
3		3"		3	2"		2"	1"					1									3	1	0	2	3
4								3	3"	2"			1"	2"								3	3	1	3	3
5			3		2			3						1						1		2	1	2	0	1
6			3"		3		"	"	2	1					2			1"				3	0	1	3	1
7	3"	3"						2					"	1"	2			1"				2	0	0	1	3
8				3		"	"	2				3"			2"			1"	"			3	1	0	3	3
9	"	"	"																	3		1	1	0	3	0
10	3			3	"			"					2"	1"			2	1	"			3	1	0	2	3
11		"	3"	3	"			2	2				1"	"				"				3	2	0	3	3
12																						0	0			
13				3"			"	2					3"		2"							2	1	0	3	1
14	3"	3"		2"	"					1"				2"						1		3	3	0	3	3
15	3"			3	2			"	2				"		"				1			3	1	2	1	3
16								"	3"				3"	1"	2			1"				3	2	0	3	2
17																										
18				3	"	"	3"	2							1					1		2	2	0	2	1
19		3		3"	"			"	2	1			1"							"		3	0	0	3	2
20	3			3"				2"										1				3	2	0	2	0
21																										
Sp	1	3	2	3	1	0	0	3	3	3	3		2	7	2	7		3	2	2		Ep				
Sp Val	3	11	6	8	3	0	0	8	7	7	5		6	10	4	11		3	2	4		Max.	3			
Sn	4	1	1	2	8	3	0	0	8	1	2		0	1	4	0		1	1	2		Med.	2,53			
Sn Val	12	3	3	6	23	6	0	0	16	3	2		0	1	6	0		2	1	2		Min.	0			
Pp	0	3	3	3	0	3	1	3	3	2	3		3	3	1	3		2	3	2						
Pap	0	2	1	3	0	0	0	1	0	0	2		2	3	1	1		2	1	2						
Pn	0	3	3	3	1	1	3	3	0	3	3		1	3	3	2		1	2	0						
PAn	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1			0	0	0	0		0	0	0						
Fp	0	4	5	2	0	4	4	5	3	5	3		2	3	3	4		1	4	0						
Os	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0		0	0	0	1		0	1	0						

Matriz sociométrica 1. Creación propia a partir de Microsoft Excel

3.2.2) Matriz sociométrica tercero ESO

BULL-S: SOCIOMATRIZ																												
Centro: -											Curso: Tercero ESO										Fecha: 01/05/22							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ep	Rp	Rn	Ip	In	Suma Ep		
1		3"	3"												2	"				1"		3	3	0	3	2	49	
2			5	"		3	2"			1"	"					2				"		3	0	0	2	3	Min. 2	
3		3"	3		2"	"	"								"	2						3	3	0	3	3	Med. 2,88	
4		3"		2"		"	1	"		"			3	2						1		3	1	0	3	3	Máx. 3	
5		"	3	"			3"			2"				3	1"					"		3	3	0	3	3		
6					"	3"		"			2		2"	"			1		"	1		3	1	1	2	3		
7										2"	3				2							2	0	0	0	2		
8		3			3"	"				2"	2		1									3	3	0	3	0		
9																												
10				"	3"	"		2"			3"			1"						2		3	3	0	3	3		
11	3"	3	"	2	2"	1	"			"										"	1	3	0	1	3	3		
12	3"	3	2"	1		"	"			"			2									3	0	0	3	2		
13	"	3			3	2"		1"			2"				"					1		3	1	0	3	2		
14				3"			2"			1"	3"									"		3	3	0	3	2		
15																												
16	3		2	1	3"		"							2"								3	1	0	0	3		
17	"	"		"		3				3"					2							2	0	0	1	3		
18																												
19	3"				3	"				2	2"			"						1"		3	0	0	2	3		
20	3"	3	2"		"	"	1	"							2							3	2	0	3	3		
Sp	7	0	6	4	4	1	4	5		4	0	2	1	3		3	1		0	4								
Sp Val	21	0	14	6	12	2	7	11		6	0	4	2	3		6	1		0	4								
Sn	0	7	1	0	3	2	0	0		0	8	0	1	3		0	3		2	2								
Sn Val	0	21	3	0	8	4	0	0		0	19	0	3	6		0	6		2	3								
Pp	3	2	3	3	3	2	0	3		3	3	3	3	3		0	1		2	3								
Pap	3	0	3	2	3	1	0	3		3	0	1	1	3		0	0		0	2								
Pn	2	3	3	3	3	3	2	0		3	3	2	2	2		3	3		3	3								
PAn	0	2	1	0	1	0	0	0		0	1	0	0	0		0	1		0	1								
Fp	2	3	2	4	2	4	2	0		3	3	4	4	2		3	3		5	3								
Os	0	1	1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0								

Matriz sociométrica 2. Creación propia a partir de Microsoft Excel

3.3) Elementos situacionales y perceptivos

3.3.1) Segundo ESO

- Tipo de agresiones

3.1. Las agresiones suelen ser:

 Copiar

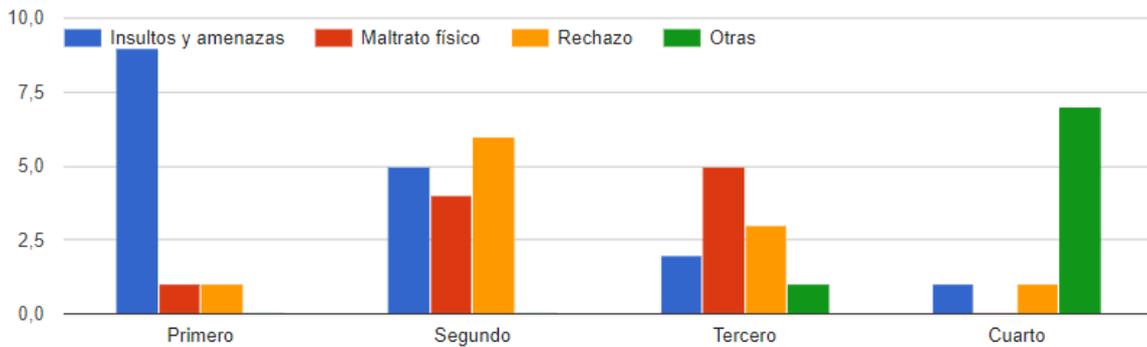


Gráfico de barras 1. Creación propia a partir de Google Scholar

- Lugar de las agresiones

3.2. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

 Copiar

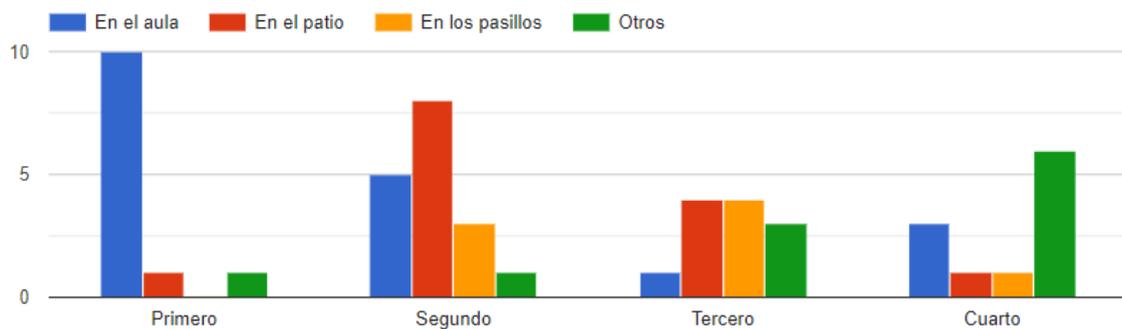


Gráfico de barras 2. Creación propia a partir de Google Scholar

- Frecuencia de las agresiones

4.1. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

18 respuestas

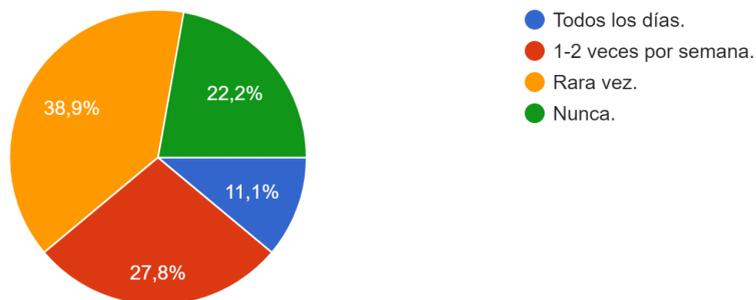


Gráfico circular 1. Creación propia a partir de Google Scholar

- **Gravedad de las agresiones**

4.2. ¿Crees que encierran gravedad?

16 respuestas

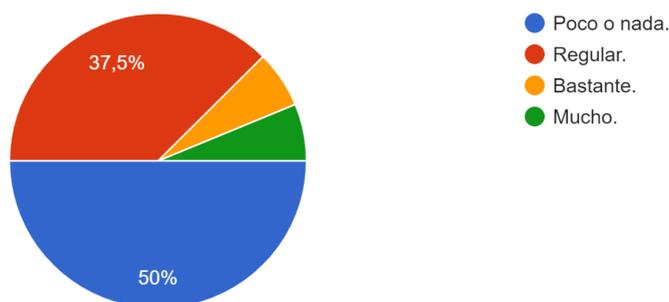


Gráfico circular 2. Creación propia a partir de Google Scholar

- **Seguridad en el centro**

4.3. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?

19 respuestas

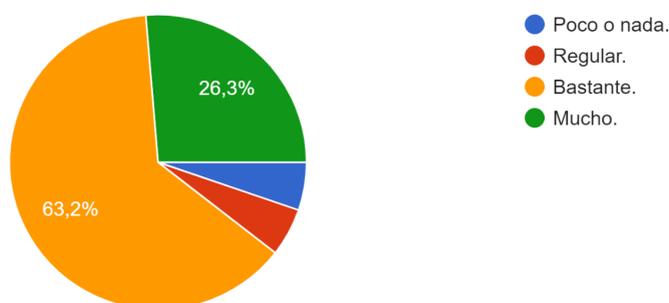


Gráfico circular 3. Creación propia a partir de Google Scholar

3.3.2. Tercero ESO

- Tipo de agresiones

3.1. Las agresiones suelen ser:

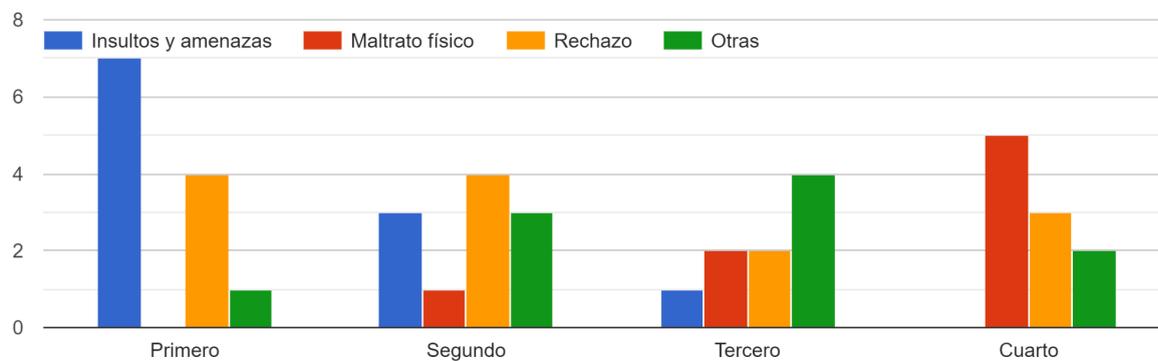


Gráfico de barras 3. Creación propia a partir de Google Scholar

- Lugar de las agresiones

3.2. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

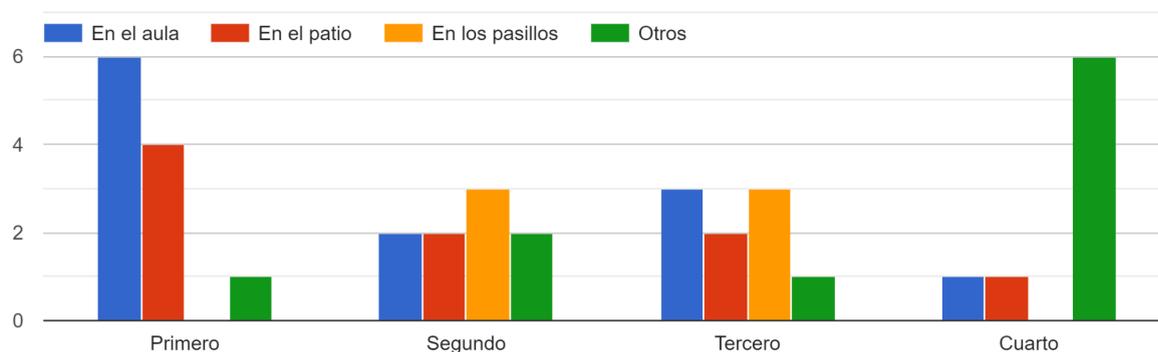


Gráfico de barras 4. Creación propia a partir de Google Scholar

- Frecuencia de las agresiones

4.1. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

18 respuestas

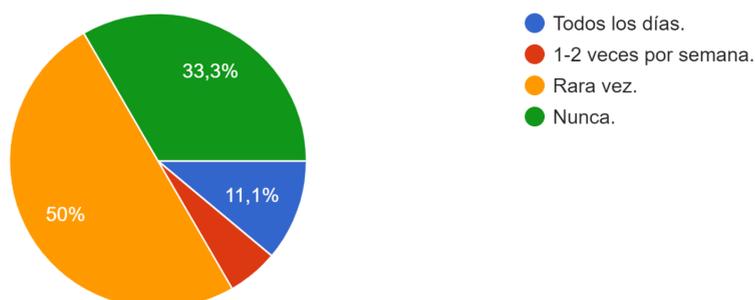


Gráfico circular 4. Creación propia a partir de Google Scholar

- Gravedad de las agresiones

4.2. ¿Crees que encierran gravedad?

17 respuestas

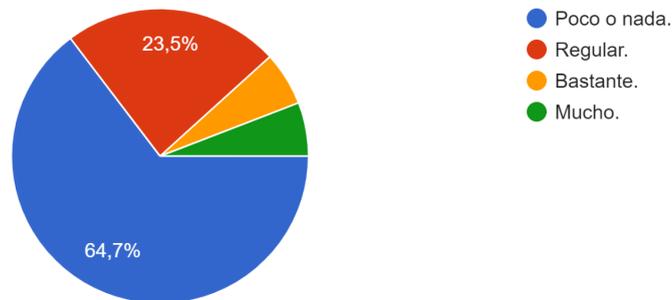


Gráfico circular 5. Creación propia a partir de Google Scholar

- Seguridad en el centro

4.3. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?

18 respuestas

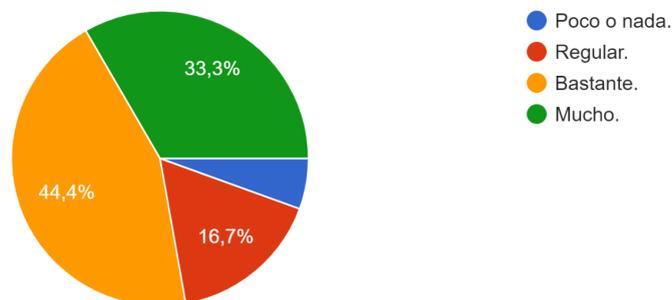


Gráfico circular 6. Creación propia a partir de Google Scholar

3.4) Perfiles relativos a dinámicas de bullying

3.4.1) Segundo ESO

MATRIZ ITEMS: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6							
Centro	-	Curso	Segundo ESO			Fecha	01/05/2022
	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VÍCTIMA	PROVOCA	MANÍA	
1		28%	4%	12%			
2	2%		17%		8%	18%	
3			8%				
4	22%		8%	6%			
5	2%	19%	4%	18%	8%	29%	
6	2%	16%				4%	
7		6%	21%	6%	54%	21%	
8				6%			
9		9%	4%			7%	
10			21%		15%		
11		9%		53%	8%	11%	
 							
13							
14	2%	6%	13%				
15		3%					
16	2%	3%					
 							
18	2%						
19	31%						
20	20%				8%	11%	
 							
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Tabla 1. Creación propia a partir de Microsoft Excel

3.4.2) Tercero ESO

MATRIZ ITEMS: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6							
Centro	-	Curso	Segundo ESO			Fecha	01/05/2022
	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VÍCTIMA	PROVOCA	MANÍA	
1	5%	7%		17%			
2	2%	7%				8%	
3	12%	15%	20%		18%	13%	
4	2%	11%		17%		4%	
5						8%	
6		4%		17%		4%	
7	2%	19%					
8	2%	4%				4%	
10	7%						
11		7%	20%		6%	21%	
12	7%	7%		33%			
13				17%			
14		4%				4%	
16	10%		20%		12%		
17	19%				6%		
19	26%	4%	20%		29%	25%	
20	5%	11%	20%		29%	8%	
21							
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Tabla 2. Creación propia a partir de Microsoft Excel

3.5) Tablas cruzadas

3.5.1) Segundo ESO

- Popularidad y soledad

	Casos					
	Válido		Perdido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Categoría social * 5.1. SOLEDAD	19	100,0%	0	0,0%	19	100,0%
PERFIL DESTACADO * 5.1. SOLEDAD	19	100,0%	0	0,0%	19	100,0%

Resumen del procesamiento de casos de la tabla cruzada 1.

Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

5.1. SOLEDAD

Total

			A menudo	Casi nunca	Nunca	Ocasionalmente	
Categoría social	Recuento	1	0	0	0	0	1
	% dentro de Categoría social	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
No significativo	Recuento	0	1	3	1	1	6
	% dentro de Categoría social	0,0%	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
Olvidado (desatendido)	Recuento	0	1	1	0	1	3
	% dentro de Categoría social	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
Olvidado (ignorado)	Recuento	0	0	1	1	0	2
	% dentro de Categoría social	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Popular	Recuento	0	0	1	1	0	2
	% dentro de Categoría social	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Rechazado	Recuento	0	2	0	0	3	5
	% dentro de Categoría social	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	60,0%	100,0%
Total	Recuento	1	4	6	3	5	19

% dentro de Categoría social	5,3%	21,1%	31,6%	15,8%	26,3%	100,0%
------------------------------	------	-------	-------	-------	-------	--------

Tabla cruzada 1. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,276 ^a	20	,052
Razón de verosimilitud	22,835	20	,297
N de casos válidos	19		

a. 30 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Pruebas del chi-cuadrado 1. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

Se utiliza un coeficiente de confianza del 95%, siendo 5% el nivel de significancia. Si la significación asintótica (bilateral) es de **0,05** se acepta la hipótesis sobre la existencia de relación entre los perfiles de popularidad y el nivel de soledad debido a ser un porcentaje igual a 5%.

- Perfiles relativos a dinámicas de bullying y soledad

		5.1. SOLEDAD					
			A menud o.	Casi nunca .	Nunca .	Ocasionalment e.	Total
PERFIL DESTACADO	Recuento	1	0	0	0	0	1
	% dentro de PERFIL DESTACADO	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Cobarde	Recuento	0	1	0	0	0	1
	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Fuerte	Recuento	0	0	0	0	1	1

	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Manía	Recuento	0	0	0	0	1	1
	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
No destacado	Recuento	0	3	6	1	3	13
	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	23,1%	46,2%	7,7%	23,1%	100,0%
Provoca	Recuento	0	0	0	1	0	1
	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Víctima	Recuento	0	0	0	1	0	1
	% dentro de PERFIL DESTACADO	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	1	4	6	3	5	19
	% dentro de PERFIL DESTACADO	5,3%	21,1%	31,6%	15,8%	26,3%	100,0%

Tabla cruzada 2. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	40,192 ^a	24	,020
Razón de verosimilitud	24,607	24	,427
N de casos válidos	19		

a. 35 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Pruebas del chi-cuadrado 2. Creación propia a partir de SPSS IBM

Statistics

Se utiliza un coeficiente de confianza del 95%, siendo 5% el nivel de significancia. Si la significación asintótica (bilateral) es de **0,02** se acepta la hipótesis sobre la existencia de relación entre los perfiles de popularidad y el nivel de soledad debido a ser un porcentaje inferior a 5%.

3.5.2) Tercero ESO

- Popularidad y soledad

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
5.1. SOLEDAD SENTIDA * CATEGORÍA	18	100,0%	0	0,0%	18	100,0%
5.1. SOLEDAD SENTIDA * PERFILES	18	100,0%	0	0,0%	18	100,0%

Resumen del procesamiento de casos de la tabla cruzada 2. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

Tabla cruzada

Recuento

		5.1. SOLEDAD SENTIDA				
		Casi nunca.	Nunca.	Ocasionalmente.	Siempre.	Total
CATEGORÍA		1	0	0	0	1
	No significativo	0	3	0	2	5
	Olvidado (desatendido)	0	1	2	3	6
	Popular	0	2	1	0	3
	Rechazado	0	1	1	0	3
Total		1	7	4	5	18

Tabla cruzada 3. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,623 ^a	16	,020
Razón de verosimilitud	20,348	16	,205
N de casos válidos	18		

a. 25 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

Pruebas del chi-cuadrado 3. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistics

Se utiliza un coeficiente de confianza del 95%, siendo 5% el nivel de significancia. Si la significación asintótica (bilateral) es de **0,02** se acepta la hipótesis sobre la existencia de relación entre los perfiles de popularidad y el nivel de soledad debido a ser un porcentaje inferior a 5%.

- Perfiles relativos a dinámicas de bullying y soledad

Recuento

		5.1. SOLEDAD SENTIDA				
		Casi nunca.	Nunca.	Ocasionalmente.	Siempre	Total
PERFILES		1	0	0	0	1
	No destacado	0	7	3	3	14
	Provoca	0	0	0	1	1
	Provoca, Fuerte, Manía	0	0	0	1	1
	Víctima	0	0	1	0	1
Total	1	7	4	5	1	18

Tabla cruzada 4. Creación propia a partir de SPSS IBM Statistic

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,193 ^a	16	,039
Razón de verosimilitud	16,158	16	,442
N de casos válidos	18		

a. 24 casillas (96,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

Pruebas del chi-cuadrado 4. Creación propia a partir de SPSS IBM

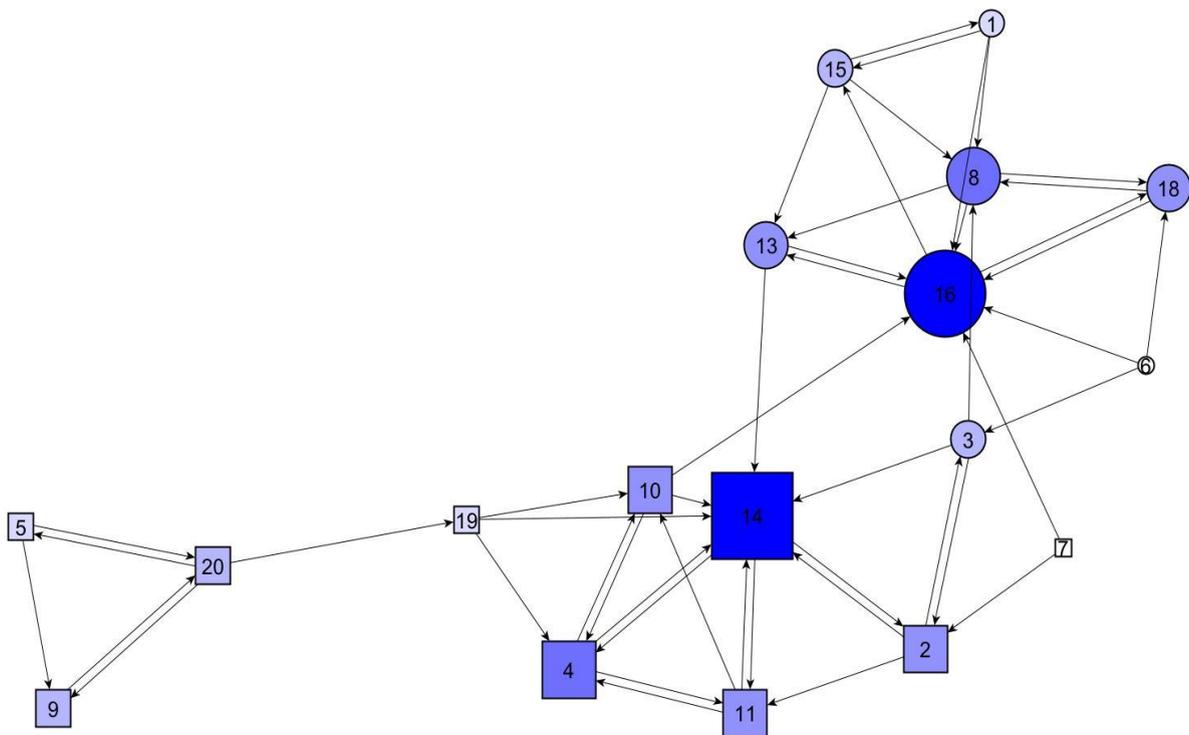
Se utiliza un coeficiente de confianza del 95%, siendo 5% el nivel de significancia. Si la significación asintótica (bilateral) es de **0,039** se acepta la hipótesis sobre la existencia de relación entre los perfiles de popularidad y el nivel de soledad debido a ser un porcentaje inferior a 5%.

4) Sociograma de reciprocidades

Las formas considerablemente grandes y de color destacado expresan la popularidad (en el caso de sociograma de reciprocidades positivas, marcado por una gradiente de color azul) o el rechazo (en el caso del sociograma de reciprocidades negativo, marcado por una gradiente de color roja). Asimismo, las elecciones entre alumnos estarán determinadas por flechas. Los cuadrados identifican a los varones y los círculos a las mujeres.

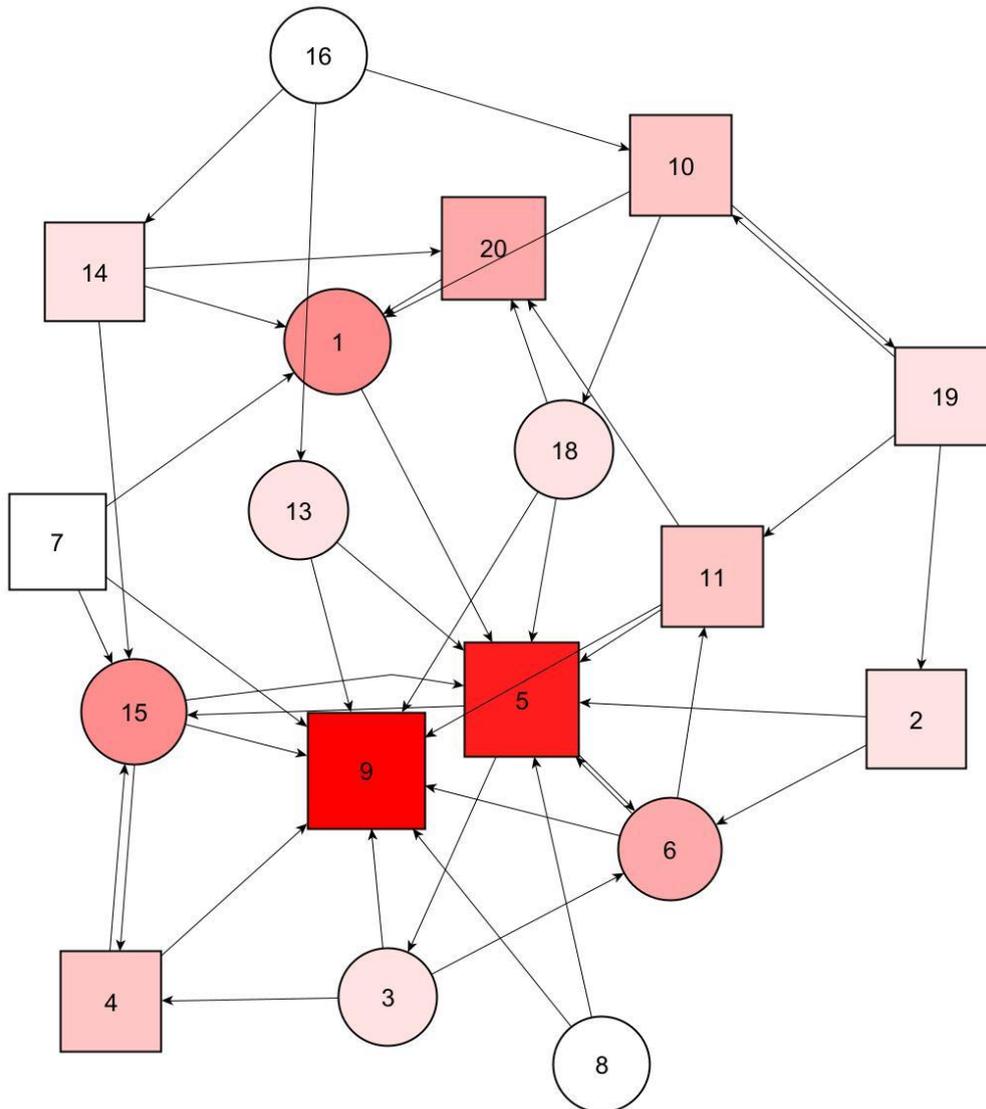
4.1) Clase de segundo de la ESO

- Sociograma de reciprocidades positivas



Sociograma 1. Creación propia a partir de yEd Graph Editor

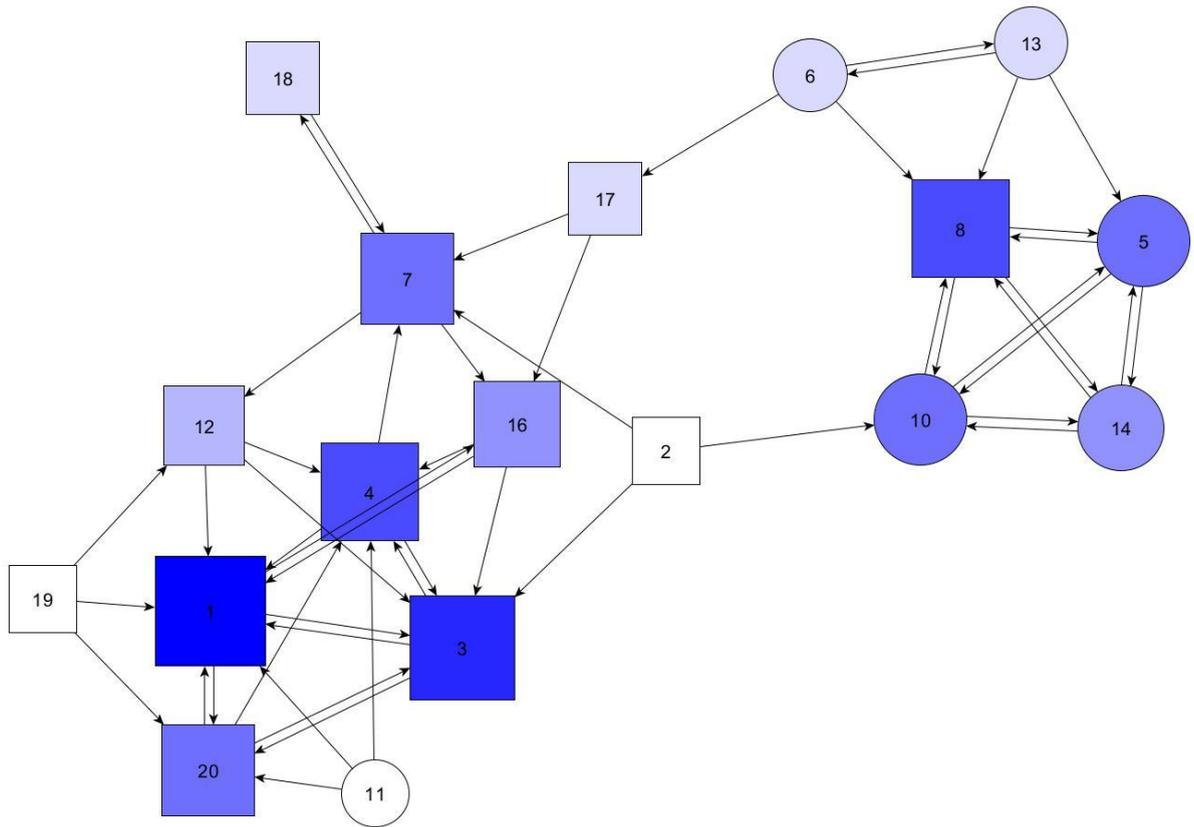
- Sociograma de reciprocidades negativas



Sociograma 2. Creación propia a partir de yEd Graph Editor

4.2) Clase de tercero de la ESO

- Sociograma de reciprocidades positivas



Sociograma 3. Creación propia a partir de yEd Graph Editor

- Sociograma de reciprocidades negativas

