

EDUCAR LA CONVIVENCIA COMO PREVENCIÓN DE VIOLENCIA INTERPERSONAL: PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES

M. VICTORIA TRIANES TORRES
ANA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
ÁNGELA MUÑOZ SÁNCHEZ

RESUMEN

Se presentan en este trabajo dos programas de intervención psicoeducativa dirigidos a educar una convivencia pacífica y enriquecida con el aprendizaje de negociación, cooperación, respeto y ayuda, con el doble objetivo de prevenir problemas de violencia escolar, y de potenciar y reforzar la educación reglada para conseguir objetivos de calidad en el aprendizaje y desarrollo personal de sus alumnos y profesores. Se explican las bases conceptuales de ambos programas y su estructura de partes, objetivos y actividades. También se presentan datos de una muestra de 29 profesores participantes en la intervención con el programa de primaria. Contestan a un cuestionario sobre percepción de conflictos de convivencia en la clase y a una entrevista sobre motivación profesional e ideas sobre la conducta agresiva. Estos profesores mantienen creencias y percepciones ajustadas y positivas hacia su trabajo con estos alumnos. Las percepciones de conflicto con el profesor están mediadas por el genero, mientras que las de conflictos entre los alumnos están mediadas por el ciclo escolar. Se enfatiza la importancia de la intervención psicoeducativa sobre la convivencia como medio para apoyar la función docente y motivar profesionalmente a los profesores.

ABSTRACT

Two psychoeducational intervention programs to teach how to live together in a pacific way are presented. Negotiation, cooperation, respect and help skills are used to prevent school violence and to promote education in order to improve learning and development in pupils and teachers. The two programs' conceptual framework and structure, aims and activities are also presented. Data about the primary school program intervention were collected in a sample of 29 teachers. They answered a questionnaire about their perception of conflicts in the classroom and an interview about professional motivation and ideas about aggressive behaviour. These teachers have adjusted and positive thoughts and perceptions toward their jobs with children. Conflicts with teacher perceptions are mediated by gender while conflicts with peers are by school level. Psychoeducational intervention in living together is emphasized as an important way to support the teachers' work and to motivate the teacher's professional development.

PALABRAS CLAVE

Competencia Social, Prevención Violencia Escolar, Intervención Psicoeducativa.

KEYWORDS

Social Competence, Violence Prevention. Psychoeducational Intervention.

LA VIOLENCIA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

La agresividad en las relaciones interpersonales en niños y adolescentes es un fenómeno preocupante que se manifiesta además, no sólo en sus interacciones espontáneas y grupales, sino en contextos reglados como los escolares, en los que existen normas y valores contrarios a la violencia y favorables a la paz. Hasta tal punto el problema es preocupante que llegan los profesores a pensar que les desborda y que no pueden, con sus solos medios, hacerle frente. La disciplina se vuelve así la preocupación primera del profesorado, necesitado de un mínimo de orden en la clase para poder impartir sus enseñanzas. Ello tiene un impacto triple en el funcionamiento y funciones de la escuela: a) por una parte desanima y desmoraliza al profesorado, que sufre incluso problemas psicológicos por este motivo, y, más aun, desmotivación laboral; b) produce un abandono, por parte de la institución escolar, de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos y estrategias para el estudio, ya que, por una parte la atención está puesta en las medidas disciplinarias, por otra, las clases bajan los niveles de contenido hasta límites nada interesantes para muchos alumnos, habiéndose denominado «clases basura» a este efecto; c) la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana, decayendo en su prestación de atención a los alumnos en riesgo o desfavorecidos, que son, mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las clases. Se produce así un efecto devastador, que consiste en que estos alumnos de ambientes desfavorecidos, que en sus familias no han encontrado una educación que eleve sus expectativas de futuro, tampoco la encuentran en la escuela, la cual es su última oportunidad, entrando así en una predicción de problemas futuros y riesgo de delincuencia o exclusión social, con una certeza terrible.

La agresividad en las relaciones humanas es un fenómeno complejo multicausado, con diversas manifestaciones que dan pie a distintas etiquetas que se manejan en el terreno educativo, a partir de estudios que se centran en la agresividad entre alumnos, o desde el punto de vista de los profesores y orientadores. Las perspectivas son múltiples: Estudios sobre conflictos de convivencia en la relación alumno-profesor, bien del alumno hacia el profesor, bien del profesor hacia el alumno; estudios sobre agresividad entre iguales desde la perspectiva de adultos, o de los compañeros, y dentro de cada categoría, diversas posibilidades. Veamos, en el cuadro siguiente, distintos términos que se emplean, en un intento de clarificar el panorama.

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Conducta agresiva	Estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva).
Agresión	Acto agresivo de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.
Violencia interpersonal	Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas.
Conducta bullying	Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva.
Conducta agresiva antisocial	No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo. Es un problema externalizante.
Violencia escolar	Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras.

TABLA 1.- *Porcentajes de respuesta a los ítems del cuestionario sobre conflictos en el aula*

Nos centramos, en este trabajo, en la perspectiva del profesor, evaluando ambos contextos: las relaciones profesor/ alumnado, y las relaciones entre los alumnos. Los profesores y orientadores, cuando consideran los problemas de convivencia desde la relación con sus alumnos, suelen incluir aspectos de convivencia cotidiana que no aparecen, cuando se consideran estos problemas desde la perspectiva de los conflictos de alumnos entre sí. Por ejemplo, consideran que se producen en la escuela los siguientes tipos de problemas en la relación profesor-alumno (Iglesias, 2000):

- 1.- Agresiones graves hacia el profesor, que constituirían delito castigados y perseguidos.
- 2.- La indisciplina, como desacato al reglamento interior, que se produce cotidianamente.
- 3.- Falta de civismo, que son ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.

4.- La indiferencia hacia el profesor y el currículum, que se hace a veces con ostentación, la cual supone un malestar para los profesores y un entorpecimiento de la marcha de la clase.

Respecto a la valoración de los problemas de convivencia entre los alumnos, de entre todos los problemas por conducta agresiva, ha sido la conducta *bullying*, la más estudiada tanto en nuestro país, como en toda Europa. Se define por dos parámetros: a) ser una agresión de un grupo hacia un alumno individual, y b) repetida en el tiempo, y no motivada por provocación. Se diferencia pues de las agresiones entre grupos o pandillas, y de las que se producen entre individuos aislados, y requiere, además, una repetición o alta frecuencia. Este fenómeno puntual ha sido muy estudiado desde el punto de vista de su epidemiología.

Veamos por ejemplo, en el extenso informe del Defensor del Pueblo (2000), a partir de la valoración de los profesores, las frecuencias que alcanzan los distintos tipos de conducta *bullying* en el centro, dentro de la frecuencia: «a veces me ocurre:» la categoría *ignorarse* presenta un 76.7%; *esconder cosas*, 71.7%; *hablar mal de los compañeros*, 67%; *amenazar para meter miedo*, 67%; *robar cosas*, 66%; *insultar*, 63%; *poner motes*, 62.7%; *pegar*, 62.7%; *romper cosas*, 60.7%; *no dejar participar*, 60.3%; *obligar a hacer cosas*, 33%, *acosar sexualmente* 15.7% y *amenazar con armas* 10%. Preguntados acerca de la violencia en su propia aula, estas categorías bajan sensiblemente de frecuencia. Los autores del informe, señalan que los profesores tienden a informar de más frecuencia de conductas agresivas entre iguales, que los propios alumnos, y lo atribuyen a que tienen contacto con un número más amplio de alumnos y por lo tanto acceden a más información. En la literatura está presente la idea de que los profesores no dan muchas veces importancia a las agresiones entre compañeros y suelen dar más importancia a las dificultades de aprendizaje, los problemas de disciplina que les atañen, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales (Trianes, 2000).

Respecto a las agresiones de alumnos hacia el profesor o profesora, en el informe del Defensor del Pueblo se hacía también una pregunta sobre conflictos en los que el profesor se viera implicado. Los más frecuentes, en la respuesta «a veces me ocurre,» eran insultos, sembrar rumores dañinos, y destrozarse enseres, robo e intimidación con amenazas. Con una frecuencia más baja, pero de un 10%, están las agresiones físicas. Algunas variables median la percepción de recibir agresiones por parte de los alumnos. Se han señalado dos particularmente relevantes: pertenecer al género femenino y tener poca experiencia (Terry, 1998). Ambas condiciones incrementan la probabilidad de recibir agresiones por parte de los alumnos.

Las conductas agresivas entre compañeros pueden ser entendidas como estrategias de resolución de conflictos que, si se producen como respuesta a una provocación recibida, o en defensa del propio status, son valoradas como adecuadas por nuestra cultura (Fatum y Hoile, 1996), mientras que si se dan en respuesta a otros tipos de problemas interpersonales, como conflictos de intereses o defensa de los propios derechos, son juzgadas como inadecuadas por nuestra cultura. Así, en la infancia, un alumno agresivo se diferencia de otro que no lo es, no tanto por la cantidad de agresividad que muestra, sino sobre todo porque su agresividad es inadecuada. La respuesta agresiva a los conflictos interpersonales decrece a lo largo de la EGB, al mismo

tiempo que disminuyen los conflictos en la clase y centro (Mora Mercan, 2001), aunque, al implantar la LOGSE, se viene observando un repunte en el primer ciclo de la secundaria (Informe del Defensor del Pueblo, 2000). Independientemente de la consideración del ciclo escolar, en la adolescencia, (Deffenbacher y Swaim, 1999), la respuesta agresiva se diversifica en tres dimensiones: a) verbal: insultos, motes, esparcir rumores, etc.; b) física dirigida a personas, molestar, pelearse, etc.; y c) dirigida al entorno, en cuya categoría entraría el daño a propiedades y el vandalismo.

La etiqueta de agresividad infantil y adolescente presenta niveles, desde la agresividad ligada a la impulsividad y falta de control, propia de alumnos hiperactivos o impulsivos, hasta la conducta antisocial, que suele ser diagnosticada en la adolescencia, pero se anuncia antes en tasas elevadas de agresiones, dificultad para el cumplimiento de las normas, inadaptación escolar y desinterés por el trabajo académico, ya en el segundo ciclo de la educación primaria. ¿Cómo se transforma la conducta agresiva infantil en conducta antisocial en la adolescencia? En la mayoría de los casos, la conducta agresiva da lugar a consecuencias negativas en el terreno interpersonal, enfrentamiento a profesores y compañeros, poco control en la conducta, alto riesgo de consumo de alcohol. Si estos adolescentes presentan problemas sociales o familiares, es más probable que desemboquen en consumo de drogas o conducta delictiva (Farrington, 1989).

La conducta agresiva inadecuada es pues una conducta de riesgo para niños y adolescentes. Es además, una conducta de riesgo para nuestras sociedades democráticas. Desde la educación reglada pensamos que es posible su prevención, haciendo desaparecer el riesgo de problemas futuros, y su corrección, recuperando a aquellos alumnos que han hecho crisis de conducta antisocial. Prevenir el escalamiento de la conducta agresiva es un objetivo prioritario de las intervenciones psicoeducativas que buscan promover un desarrollo social y afectivo saludable, en la educación primaria y secundaria. Además, los conflictos interpersonales particularmente los agresivos suponen un grave problema para los centros escolares, que les sustrae posibilidades de emplear sus recursos para lograr el aprendizaje integral de sus alumnos, y para asistir a aquellos que lo necesitan. Así, el mal clima interpersonal que se genera impide el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas que debieran ser aprendidas desde el seno de la enseñanza primaria y secundaria.

LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

La intervención psicoeducativa supone un amplio campo de trabajo, dentro del cual nos ubicamos, el cual puede ser concebido como recurso de que dispone la educación reglada, para conseguir objetivos de aprendizaje integral de sus alumnos. Asumimos el punto de vista que se basa en el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1997) y sistémico (Bassed et al, 1989), en dos cuestiones clave: a) considerar que las causalidades que dan como resultado los problemas del centro son interacciones entre patrones de variables a todos los niveles, desde el personal o familiar hasta la organización y el clima del centro; y b) la necesidad de intervenir en los

distintos subsistemas que integran el centro escolar, a nivel del alumno, de la clase, de la convivencia en el centro, y de los padres y las familias. En este punto, las intervenciones se dividen según estén centradas en el alumno, en la interacción del alumno con el contexto, y en el contexto. Nuestra línea de intervención se centra en la interacción del alumno con el contexto, al mismo tiempo que enfatizamos, especialmente, el papel del profesorado, haciendo hincapié en su formación, así como el papel del orientador como líder natural de los profesores tutores. Además, concebimos el asesoramiento como una relación de colaboración con el profesorado del centro, que implica un proceso de ayuda y comunicación fluida, en un clima de compañerismo, en el que se generan valores y prácticas de colaboración que permiten implantar la intervención, con un compromiso compartido para conseguir sus objetivos de mejora. Puede verse en el cuadro siguiente las características de este acercamiento.

Proceso de ayuda que implica una buena comunicación con las personas implicadas.

Orientado hacia el cambio y la mejora de la educación y al desarrollo profesional de los profesores.

Requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados.

Precisa relación de cordialidad, apertura y colegialidad, en la que no existan roles de superior/ subordinado, sino una actitud de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiere llevar a cabo.

CUADRO 2.- *Características del asesoramiento desde la perspectiva de nuestra intervención (Trianes y Fernández-Figares, 2001, pág. 21)*

La intervención preventiva de violencia escolar, es un campo amplio y variado. Puede consultarse en Trianes (2000) una clasificación en base al cruce de dos dimensiones: la que va desde la prevención hasta la intervención en crisis, y la que va desde la intervención centrada en el alumno hasta estar centrada en el contexto. La perspectiva es el trabajo sobre la competencia social y las relaciones sociales en el centro, que incide en el ámbito de la convivencia, propio del eje transversal, aunque también de las materias escolares. Desde esta perspectiva, los cuatro cuadrantes que genera esa clasificación pueden ser explicados, a *grosso modo*, como sigue:

1. Cuadrante enmarcado por la intervención *centrada en el alumno* y de carácter *preventivo*: intervenciones que buscan promover habilidades sociales, de construcción personal, de carácter moral, educación en valores, al hilo de la propia educación reglada, completando ésta en busca de una educación integral, que convierta a los alumnos en ciudadanos futuros responsables, tolerantes, solidarios, capaces de colaborar con el mantenimiento de la democracia.

- 2 Cuadrante enmarcado por la intervención *centrada en el contexto* y de carácter *preventivo*: intervenciones que se centran en promover cambios en el proyecto de centro, formular propuestas educativas transversales, formación del profesorado, creación de entornos cooperativos y otros recursos que suponen la movilización de fuerzas del contexto, tanto los agentes educativos como otros aspectos de la organización escolar.
3. Cuadrante enmarcado por la intervención *centrada en el alumno* y de carácter *correctivo*: aquí se pueden colocar procedimientos de intervención en crisis como los de mediación de iguales, líderes de compañeros, ayuda entre iguales y otros tratamientos individualizados.
4. Cuadrante enmarcado por la intervención *centrada en el contexto* y de carácter *correctivo*: podemos ubicar aquí, políticas educativas para hacer las escuelas más seguras, intervenciones comunitarias, dirigidas a las familias, etc.

Nuestros programas pueden definirse como intervenciones centradas en la interacción alumno/ contexto y de carácter preventivo. Su objetivo es promover la mejora de la convivencia a todos los niveles. En el alumno, busca promover habilidades cognitivas, sociales y emocionales que sustentan los comportamientos hábiles; en la clase, relaciones amistosas y de ayuda y cooperación; en el centro (en el programa de secundaria), un buen clima, sentimientos de pertenencia y cuidado del entorno, también participación en los órganos del centro como forma de preparación para la participación social.

MARCO TEÓRICO DE NUESTROS PROGRAMAS

La competencia social es un amplio área del desarrollo y la educación en niños y adolescentes. La consideramos una estructura psicológica crucial en el funcionamiento psicológico saludable, que presenta complejas relaciones con el desarrollo cognitivo, social y moral, puesto que algunos de sus componentes se van adquiriendo en el curso del desarrollo humano, como es por ejemplo, la superación del egocentrismo infantil, el manejo de las propias emociones, o la conciencia moral que guía la conducta. Es, en suma, un aspecto relevante de la construcción personal, que supone aprender a ser y a vivir en un medio socio-cultural, que imbuye normas y valores al mismo tiempo que aporta recursos y marca caminos, y que espera que estos alumnos, una vez adultos, devuelvan en realizaciones comunitarias y productos culturales los beneficios que recibieron.

Los modelos actuales organizan la compleja información derivada de múltiples trabajos en una de las áreas más productivas desde los años 80, en tres niveles (Cavell, 1990):

- El rendimiento o conducta observable social, se define este nivel como la conducta adecuada en tareas relevantes. Desde el punto de vista de la intervención, supone identificar las situaciones en las que el alumno muestra conducta inadecuada,

fijando el criterio y estudiando las causas de la inadecuación. Como conducta observable, supone un nivel de evaluación de la conducta, bien en el diagnóstico, bien en la valoración del éxito de la intervención, que se obtiene por observación directa manual o grabación en videocámara.

- **Habilidades sociales**, que se consideran componentes de la conducta social competente. Son sociocognitivas, conductuales, autorreguladoras, de carácter variado. Se supone que su posesión es condición necesaria, aunque no suficiente, para producir un rendimiento efectivo. Así un niño agresivo puede poseer habilidades sociales para no serlo, pero puede mantener creencias o teorías que entienden la respuesta agresiva como la más efectiva para resolver el problema.
- **Valoraciones generales de competencia social** basadas en el juicio de otros significativos, que no se basan en aspectos concretos de la conducta o de las habilidades de un alumno sino emiten un juicio global. Son ejemplos de estas medidas las calificaciones sociométricas, o la valoración del profesor sobre la adaptación escolar del alumno. Estas valoraciones globales se pueden emplear para detección inicial de casos de riesgo que deberían ser intervenidos.

En cuanto a la definición de competencia social, la siguiente engloba componentes que se han considerado, históricamente, claves de la competencia social (McFall, 1982; Dodge, 1986; Gresham, 1988; Yeates y Selman, 1989; Chadsey-Rusch, 1992): Son procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos. Estos comportamientos están orientados a objetivos y se regulan en función de las reglas de los contextos sociales. Conducen a beneficios importantes en la infancia y adolescencia, por ejemplo, la aceptación de iguales, y, en cualquier caso, proporcionan beneficios inmediatos como una respuesta reforzante o positiva por parte del otro. Desde el punto de vista de la evaluación, competencia social es la suma de valoraciones que recibe un niño sobre su comportamiento social por distintos agentes sociales (profesores, iguales, el propio alumno o padres) en distintas situaciones.

Una conducta socialmente competente supone habilidades de comunicación, tanto verbales como no verbales. Estas habilidades se convierten en prerrequisitos en el caso de alumnos de NEE. Supone también comprensión e identificación con normas socioconvencionales y morales. Este proceso de comprensión de normas está sometido al desarrollo, entre otras influencias. Supone comprender sólo las consecuencias físicas de las acciones coercitivas y agresivas, en los niños pequeños, hasta comprender las consecuencias afectivas, a largo plazo o en múltiples direcciones, más tarde. Los niños aprenden a comprender los acuerdos sociales, conceptos que se basan en justicia e imparcialidad, y con la edad, las soluciones a los problemas morales son cada vez más justas (Gibbs, 1995). También tiene que ver la competencia social con la competencia emocional, sobre todo con la autorregulación y conocimiento de emociones, aspectos centrales de la llamada inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997). Por último en esta serie de relaciones «externas» del constructo, tiene que ver con las autovaloraciones y autopercepciones de eficacia, ya que el éxito social, autopercebido y por comparación

con iguales, en las relaciones sociales permite construir sentimientos y percepciones de valía, de poder acometer con éxito otras tareas sociales similares (Harter, 90).

Buscamos la adaptación escolar y social de los alumnos para la prevención de la violencia. La mejora en la convivencia y en las habilidades de convivencia conduce a una mayor adaptación social y escolar de los alumnos en riesgo. Estas adaptaciones son fruto de diversos factores (Ladd, 1989):

- Características personales como emocionalidad, género, etc.
- Competencias comportamentales y cognitivas, de solución de problemas, saber negociar, etc.
- Características de los entornos interpersonales, como clase cooperativa, experiencias formativas, profesores comprensivos, etc.
- Las normas y valores de la clase y el centro, por ejemplo, en relación a las sanciones de disciplina, las reglas que regulan la aceptación de los compañeros, etc. (Trickett y Birman, 1989).

Queremos trabajar apoyando y enriqueciendo la interacción cotidiana del profesor con sus alumnos, aportándole nuevos materiales que complementan o plasman ideas y actividades cuyo formato está, en su mayoría, dentro del repertorio del propio profesor. Los programas aportan un diseño de instrucción, en el que se persiguen unos objetivos, en apoyo de los que busca la educación escolar, y se fijan actividades para conseguir ese objetivo, secuenciadas desde la estructura psicológica de las mismas. Además, el diseño incluye la formación de los profesores en los marcos conceptuales, y en el dominio y adaptación de las actividades del programa a sus aulas concretas. Los grupos de trabajo permiten además un seguimiento de la aplicación del programa, apoyando al profesor en sus dificultades, recogiendo retroinformación aportada por el profesor que, al aplicarla, descubre nuevas vertientes y enriquece, casi siempre, la propia actividad. En suma, la intervención que promovemos al comenzar a trabajar el programa un centro, desde nuestro asesoramiento, consta de los pasos siguientes (ver cuadro 3).

ETAPA	PROPÓSITO	TAREA
Introducción	Compartir una primera información	Informar sobre experiencias previas, características generales de la innovación
Clarificación	Profundización y elaboración	Informar partes de la innovación, actividades, objetivos, etc.
Acuerdo	Concreción de intereses y necesidades, condiciones de implantación.	Evaluar necesidades, especificar ayuda a prestar, consensuar la innovación
Apoyo y seguimiento de la innovación	Formación/ reflexión en los marcos teóricos y en los objetivos Destreza en la aplicación de las actividades Desarrollo de competencias profesionales	Sesiones de formación/preparación en las actividades Grupos de trabajo CEP Apoyo diario de los orientadores
Evaluación	Determinar la efectividad de la innovación para conseguir las metas La satisfacción de los profesionales	Entrevistas, cuestionarios, registros en video, informes escritos, sesiones abiertas de evaluación.

CUADRO 3.- *Pasos en el asesoramiento para implantar el programa de un centro*
(Trianes y Fernández-Figares, 2001, pág. 23-24)

Vamos a pasar ahora a describir, en líneas generales, los dos programas que estamos diseminando y trabajando con los profesores.

EL PROGRAMA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Este programa: «Educación Social y Afectiva en el aula» (Trianes, 1996) se basa en las ideas y actividades surgidas en la interacción con los profesores en grupos de formación de docentes en el tema de habilidades sociales, en los primeros años 90, generando un material (Trianes y Muñoz, 1994) que fue difundido por la Delegación de Educación de Málaga por toda la provincia, y luego dio pie a la publicación citada, que incluye además de los módulos del programa, los materiales de formación de los profesores que empleamos con profusión en nuestra provincia. Este programa ha sido diseminado por otras provincias españolas en conferencias, talleres de formación del profesorado, master y cursos de expertos y en otras vías de publicación escrita, habiendo encontrado un gran interés por trabajar el tema y por el programa en los docentes, dentro de la sensibilidad actual contra la violencia escolar.

Durante el período de 1994 a 1998 evaluamos la efectividad del programa recogiendo datos en aulas de dos centros a lo largo de tres años que dura la aplicación completa de sus tres módulos. Las dificultades del diseño longitudinal y del análisis de datos nos han llevado a no

haber publicado aún esos resultados que se leerán próximamente en una tesis doctoral de la segunda de las firmantes de este artículo.

Vamos a describir la estructura del programa y sus objetivos generales. Su estructura presenta tres módulos, concebidos para ser trabajados cada uno en un curso escolar, el programa sugiere la secuencia para hacerlo. Pueden trabajar alumnos desde 1º o 2º de primaria hasta 6º, adaptando las actividades en el caso de los más pequeños. Como ya hemos explicado, el trabajo con el programa supone la creación de grupos de trabajo, liderados por el orientador, con los profesores interesados, que sirva de soporte de formación y seguimiento. Prestamos un asesoramiento a los grupos de trabajo. Los orientadores siguen de cerca el proceso de la implantación y desarrollo, resolviendo dudas y apoyando a su profesorado.

ESTRUCTURA	OBJETIVOS GENERALES	ACTIVIDADES
<p>MÓDULO I: <u>Mejorar el clima de la clase</u></p>	<p>*Incrementar el conocimiento mutuo, el diálogo y la comunicación. *Aceptación de diferencias interpersonales, desarrollo de tolerancia. *Diseño de normas basadas en valores cívico-sociales. *Clarificación de comportamientos esperados y sus consecuencias. *Aumento de la responsabilidad grupal.</p>	<p>*Actividades lúdicas y dinámicas. *Análisis/ discusión en grupo de problemas interpersonales. *Sistema democrático de gestión de normas y de consecuencias de la conducta *Clarificación de valores</p>
<p>MÓDULO II: <u>Solucionar los problemas sin pelearnos</u></p>	<p>*Trabajar el conocimiento e inferencias de emociones. *Enseñar habilidades de solución de problemas interpersonales, como elemento central de la competencia social. * Enseñar a negociar con iguales y adultos. *Enseñar la respuesta asertiva, distinguiéndola de la agresiva y de la pasiva.</p>	<p>*Análisis y discusión en grupo para practicar e interiorizar los pasos de la solución de problemas. *Dramatizaciones de historias cortas para practicar la negociación y la asertividad. *Otras actividades de formato lúdico.</p>
<p>MÓDULO III: <u>Aprender a ayudar y a cooperar</u></p>	<p>* Aprender a trabajar en grupos cooperativos. *Adquirir habilidades para trabajar en grupo cooperativo. *Consolidar y generalizar comportamientos de ayuda a otras situaciones de la vida.</p>	<p>*Implantación, en la clase, de los grupos cooperativos en una materia escolar. *reflexión sobre los obstáculos y papeles en los grupos de trabajo. *Otras actividades complementarias</p>

CUADRO 4.- Estructura del programa para Educación Primaria

Como puede observarse, la secuencia del programa comienza por trabajar el clima de la clase, en la idea, fundamentada por las teorías de aprendizaje, de que el grupo de alumnos,

siendo hábil, puede convertirse en un contexto ideal de aprendizaje de comportamientos hábiles, especialmente en los alumnos en riesgo, en el que los más hábiles apoyen y ayuden a los menos hábiles, sirviéndoles de modelos y guías. El trabajar a nivel de grupo permite también diluir etiquetas y culpabilidades adscritas a individuos aislados. Luego, trabaja como elemento central de competencia social, el pensamiento reflexivo de solución de problemas, a partir de cuya interiorización, se trabaja la negociación y la asertividad, como respuestas hábiles a conflictos de intereses, y situaciones en las que se ponen en juego necesidades del YO, respectivamente. En último lugar se trabaja la respuesta prosocial, de cooperación y ayuda, centrándonos en desarrollar grupos cooperativos en la clase como base sobre la que se desarrollan habilidades más concretas.

EL PROGRAMA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Este programa: «Aprender a ser personas y a convivir» (Trianes y Fernández-Figueras, 2001). fue también fruto de una estrecha interacción con profesores de secundaria y orientadores a lo largo de cinco años, desde 1995, en grupos de trabajo y de formación, particularmente, en el caso de la segunda autora, orientadora de secundaria. Fueron así surgiendo los materiales que recopilamos en un programa con cuatro módulos, diseñando una secuencia desde la formación del alumno individual en su construcción personal, seguido del clima de la clase como objetivo a perseguir, luego el clima del centro y por último la formación como ciudadanos responsables y participativos.

Este material fue concebido como apoyo a la transversalidad, en la línea de educar para la convivencia, con vistas a poder ser trabajado, en su mayoría, en las tutorías y también en las diversas materias. Aún no hemos desarrollado una evaluación sistemática de sus resultados, que preparamos para comenzar el curso próximo. Pero tenemos experiencias de valoraciones de profesores en los grupos de trabajo, sumamente satisfactorias hacia los objetivos que perseguimos y sobre la adecuación de las actividades. Este programa de secundaria se presenta hoy como una alternativa de prevención frente a problemas de violencia en un centro escolar. Como tal lo concebimos y creemos que puede dar frutos. Hasta el momento, en la diseminación de información hecha durante los dos últimos años, hemos encontrado una acogida extraordinaria. Exponemos (ver cuadro 5) la estructura en sus cuatro módulos.

ESTRUCTURA	OBJETIVOS GENERALES	ACTIVIDADES
PARTE I: Del individuo al grupo	MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE PROMOVER EL AUTOCONCEPTO Y LA CONSTRUCCIÓN PERSONAL	*Actividades lúdicas *Análisis/ discusión en grupo *Clarificación de valores *Comprometerse *Dinámica de grupos * Autoobservación y autodefinición
PARTE II: Cooperación y convivencia en la clase	DISCIPLINA DEMOCRÁTICA COOPERACIÓN ENTRENAMIENTO EN RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DE PROBLEMAS. NEGOCIACIÓN ASERTIVIDAD	*Participación en las normas de convivencia *Establecer un contexto cooperativo *Toma de perspectiva *Resolución de conflictos. *Negociación. *Asertividad *Mediación en conflictos interpersonales
PARTE III: Mejora de la convivencia en el Centro	EDUCACIÓN EN VALORES DE CONVIVENCIA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES PROSOCIALES PARTICIPACIÓN SOCIAL	*Clarificación y Educación en valores *Educación en comportamientos de ayuda *Educación en participación en órganos y la vida del centro
PARTE IV: Mejora de la convivencia en la Comunidad	EDUCACIÓN EN VALORES DE CONVIVENCIA COMPROMISO EN VOLUNTARIADOS	*Reflexión e identificación con valores democráticos altruistas y solidarios *Dramatizaciones *Voluntariado inducido

CUADRO 5.- Estructura del programa de Educación Secundaria Obligatoria (Trianes y Fernández-Figars, 2001, pág. 71)

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Explicamos ahora como concebimos y llevamos a cabo la formación de los profesores, normalmente, desde el inicio y durante todo el proceso de implantación y desarrollo de las actividades del programa de primaria. Al mismo tiempo, presentaremos unos datos que, si bien no son concluyentes, pues suponen aspectos parciales que chequeábamos durante su formación en los marcos teóricos y actividades del programa, nos parece que pueden contribuir a describir las ideas y problemas de profesores implicados en la intervención. Estos datos fueron extraídos en el curso 1995-96, estando en vigor la EGB.

La formación, en las etapas descritas más arriba (véase cuadro 3) se concretaba en un grupo de trabajo reconocido por alguno de los CEP de Málaga, con cuya dirección estábamos

de acuerdo, en el seno de un convenio (Universidad/ Educación), que reconocía el interés de nuestra línea de intervención. Estos grupos de trabajo tenían como coordinador al orientador/a y, a ellos, asistíamos los investigadores en calidad de asesores, en casi todas las sesiones, pues tenían asignadas horas para ello. Por tanto, la actividad tenía un reconocimiento para el currículo de los profesores asistentes.

La frecuencia era de una vez por semana inicialmente, y dos veces al mes, una vez desarrollado el primer curso. La sesión duraba 1.30 horas. La primera parte solía ser una discusión para introducir conceptos teóricos puntuales, mediante una encuesta, comentario de un caso, etc. La segunda parte de la sesión consistía en la anticipación de las actividades a realizar la quinceña próxima, concretando aspectos y pidiéndoles que realizaran el ajuste a sus clases concretas. La última parte se dedicaba a comentar alguna dificultad surgida en el desarrollo de las actividades que se habían realizado. La metodología era muy activa, a veces hacíamos dramatizaciones para representar un problema habido, o cómo realizar la actividad, otras discutíamos y analizábamos datos o casos. Los contenidos que manejábamos en esta formación, desglosados por cada uno de los tres módulos, se encuentran en la publicación antes citada (Trianes, 1996).

Precisamente, vamos a presentar dos tipos de resultados que fueron chequeados durante el segundo curso de aplicación del programa, durante la formación del módulo II, centrado en la resolución pacífica de problemas interpersonales. El objetivo era, en el caso del cuestionario, conocer la percepción de las dificultades de los alumnos, así como la motivación profesional para trabajar en el programa, que tenían estos profesores implicados. En el caso de la entrevista evaluábamos la valoración que hacían los profesores del trabajo en grupo, particularmente en dos aspectos: a) sus teorías implícitas y creencias sobre las posibilidades de acción educativa sobre los alumnos de mayor problemática; y b) sus sentimientos acerca del trabajo en grupo y su satisfacción por el mismo. También queríamos saber si el género y ciclo del profesorado diferenciaban sus percepción y valoración del contexto de su clase. Somos conscientes de que, dado el escaso número de profesores empleado y la sencillez de los instrumentos utilizados, no podemos obtener resultados concluyentes, pero creemos que son descriptivos acerca de qué piensan profesores voluntarios que participan en una intervención sobre el clima de la clase y la convivencia.

MÉTODO:

Participantes:

Contestaron el primer instrumento 29 profesores de dos CP de Málaga capital: El CP Manuel Altolaguirre (12) y el CP Gálvez Moll (17). Eran 10 hombres y 19 mujeres. En cuanto al ciclo (2º o 3º) de la E.G.B. en que daban clase, 8 lo hacían en el 2º ciclo (8-11 años) y 21 en el 3º ciclo (12-14 años). Todos estos profesores estaban desarrollando, voluntariamente, el programa de educación primaria en sus aulas, concretamente, en este curso se aplicaba el segundo módulo. El primer cuestionario se pasó durante el primer trimestre de ese curso, 1994-95. La entrevista fue a finales del

tercer trimestre. Hay que señalar que ambos colegios estaban en zona de atención educativa preferente, una barriada malagueña de ambiente desfavorecido, y estaban catalogados como de compensatoria, teniendo su alumnado numerosos problemas de índole familiar y social.

Instrumentos:

A) El cuestionario sobre *conflictividad en el aula* (ver anexo 1). Este cuestionario tenía como objetivo el análisis de la conflictividad que percibían en sus aulas, al mismo tiempo que se pretendía evaluar el ánimo para enfrentarse a las dificultades y su motivación para trabajar con el programa.

Consta de 15 ítems con dos posibilidades de respuesta, de los cuales siete valoraban el tipo de agresividad observada, *a grosso modo*, en su aula (física, verbal, dirigida hacia las pertenencias, dirigida hacia el profesor, victimización, desinterés en clase, indisciplina), mientras que las otras ocho estaban dirigidas a evaluar su percepción de conflictos y su motivación para trabajar con el alumnado.

B) La entrevista tenía como objetivo analizar, por una parte, sus teorías implícitas y creencias sobre la modificabilidad de la conducta de sus alumnos, por otra, su satisfacción y sentimientos por el trabajo en grupo. Consta de nueve preguntas abiertas.

Procedimiento

Se pasaron ambos instrumentos durante las sesiones de trabajo del grupo, el cuestionario a principios del curso y la entrevista a finales. Los profesores estaban acostumbrados a rellenar cuestionarios acerca de ellos mismos y de sus alumnos. Concretamente, los resultados de estos instrumentos nos servían para comentar con ellos cuestiones relacionadas.

Resultados

En el caso del cuestionario, realizamos un análisis de porcentajes, que puede verse en la tabla 1, a continuación. Realizando una valoración primera vemos que la mayoría no percibe problemas graves de agresividad en sus aulas, aunque si problemas cotidianos de disciplina. Piensan que sus alumnos tienen problemas graves de diversos tipos. Se encuentran motivados para ayudarles y consideran su aula poco problemática. Analizamos la influencia del género y del ciclo en que dan clase, para conseguir más información. El análisis llevado a cabo es de Chi-cuadrado, obteniendo el coeficiente Phi que, siendo para variable dicotómicas, nos permite calcular la dirección de la asociación entre dos variables. Obtenemos resultados significativos en tres de los ítems: el 2, 4, y 12.

En el ítem 2: «Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo en ridículo» el análisis muestra influencia tanto del género como del ciclo escolar. Para el género, obtenemos un Chi-cuadrado = 3.98; $p > .05$, siendo el

coeficiente Phi = .37, $P < .04$. Mientras que los profesores varones contestan todos negativamente, entre las mujeres hay 6 (20%) que contestan afirmativamente a esta pregunta.

En cuanto al ciclo (Chi-cuadrado= 5.78; $p > .016$) tiene un efecto significativo, siendo el coeficiente Phi = -.45; $p < .016$. Véase los porcentajes en el cuadro siguiente, tomando como total el del ciclo:

	No acuerdo	Sí acuerdo	Total
Ciclo 2	50% (4)	50% (4)	8
Ciclo 3	90.5% (19)	9.5% (2)	21

Como se observa, entre los profesores de segundo ciclo, la mitad contesta afirmativamente a esta pregunta mientras que entre los de tercer ciclo sólo una minoría contesta afirmativamente. La relación entre ciclo y conflicto percibido es negativa porque en el ciclo inferior se percibe más conflicto.

CUESTIONARIO DE CONFLICTO PERCIBIDO EN EL AULA	
ÍTEMS Nº 1	<i>En mi aula suceden frecuentemente agresiones físicas o insultos violentos entre determinados niños y otros compañeros.</i> Sí, de acuerdo = 51,7% ----- No de acuerdo = 48,3%
ÍTEMS Nº 2	<i>Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo en ridículo.</i> Sí, de acuerdo = 20,7% ----- No de acuerdo = 79,3%
ÍTEMS Nº 3	<i>En esta clase se dan faltas de respeto al material común, no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación.</i> Sí, de acuerdo = 27,6% ----- No de acuerdo = 72,4%
ÍTEMS Nº 4	<i>Considero que hay malas relaciones entre compañeros, se ponen motez ridiculizadores, hay enemistades o rechazos patentes.</i> Sí, de acuerdo = 48,3% ----- No de acuerdo = 51,7%
ÍTEMS Nº 5	<i>Existen alguno casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible.</i> Sí, de acuerdo = 24,1% ----- No de acuerdo = 75,9%
ÍTEMS Nº 6	<i>Hay algunos alumnos que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase.</i> Sí, de acuerdo = 58,6% ----- No de acuerdo = 41,4%
ÍTEMS Nº 7	<i>De hecho la marcha de clase se ve interrumpida frecuentemente por llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o impropiedades.</i> Sí, de acuerdo = 55,2% ----- No de acuerdo = 44,8%
ÍTEMS Nº 8	<i>Con frecuencia me asalta un tremendo cansancio relacionado con tener que ir a clase.</i> Sí, de acuerdo = 13,8% ----- No de acuerdo = 86,2%
ÍTEMS Nº 9	<i>Hay un nivel alto de impulsividad, hiperactividad y falta de concentración en las tareas, en esta clase.</i> Sí, de acuerdo = 41,4% ----- No de acuerdo = 58,6%
ÍTEMS Nº 10	<i>Pienso que mi aula es más conflictiva que la media de las que conozo.</i> Sí, de acuerdo = 17,2% ----- No de acuerdo = 82,8%
ÍTEMS Nº 11	<i>A veces pienso que los problemas personales de estos alumnos son muy graves y por eso repercute en la marcha de la clase.</i> Sí, de acuerdo = 58,6% ----- No de acuerdo = 41,4%

ÍTEMS N° 12	<i>Me cuesta un esfuerzo dirigirme a ciertos niños de la clase.</i>	
	Sí, de acuerdo = 20,7%	No de acuerdo = 79,3%
ÍTEMS N° 13	<i>Impartir docencia en esta aula es particularmente difícil a causa de los problemas que tiene.</i>	
	Sí, de acuerdo = 34,5%	No de acuerdo = 65,5%
ÍTEMS N° 14	<i>Pienso que yo puedo hacer poco por mis alumnos debido a los problemas que tienen.</i>	
	Sí, de acuerdo = 3,4%	No de acuerdo = 96,6%
ÍTEMS N° 15	<i>Hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.</i>	
	Sí, de acuerdo = 20,7%	No de acuerdo = 79,3%

TABLA 1.- Porcentajes de respuesta a los ítems del cuestionario sobre conflictos en el aula

En la pregunta n° 4: «Considero que hay malas relaciones entre compañeros, se ponen moteos ridiculizadores, hay enemistades o rechazos patentes» resulta aproximadamente significativo el factor ciclo (Chi-cuadrado= 3.16, $p < .07$) siendo el coeficiente Phi= -.33; $p < .07$, indicando una asociación negativa. la distribución de porcentajes la siguiente:

	No acuerdo	Sí acuerdo	Total
Ciclo 2	25% (2)	75% (6)	8
Ciclo 3	61.9% (13)	38%(8)	21

Puede observarse que en el segundo ciclo una mayoría de los profesores contestan afirmativamente, mientras que en el ciclo superior el porcentaje es menor.

En la pregunta n° 12: «Me cuesta un esfuerzo dirigirme a ciertos niños de la clase» el género resulta significativo (Chi-cuadrado=3.98, $p < .04$), y el coeficiente Phi= .37; $p < .07$. Los hombres contestan todos negativamente, y entre las mujeres, un 31.6% (6) contestan afirmativamente.

En el caso de la entrevista, las respuestas fueron categorizadas por dos evaluadoras. Forzamos la categorización en tres alternativas de frecuencia de respuesta: SI, A VECES, NO, menos en la 1 y la 7 que se prestaban a categorías cualitativamente distintas. Todas las preguntas han sido objeto de un análisis de acuerdo entre las dos evaluadoras, cuya medida (Kappa) puede observarse en la misma tabla 2.

Teniendo en cuenta que tenemos pocos sujetos y que no pretendemos extraer conclusiones generalizables, vemos que las medidas de acuerdo son aceptables excepto en las preguntas 4, 7 y 9. Además, en la pregunta 1 no se pudo obtener, ya que, al tener más de tres categorías y ser un índice exigente cualquier desacuerdo entre los dos evaluadores que condujese a un caso menos en una categoría, ha podido ser la causa de que no se haya podido obtener. El género y el ciclo no tienen efecto significativo en los análisis no paramétricos desarrollados.

A partir del análisis de los porcentajes de la entrevista puede observarse que este profesorado entiende la violencia en las relaciones interpersonales de sus alumnos como formas inadecuadas de resolución de problemas, y considera que la sociedad, y la familia en segundo

lugar son responsables de esta valoración de la violencia. Están dispuestos a dar prioridad a objetivos de educación de competencia social, incluso sobre los de las materias escolares. Cree en la efectividad de este trabajo, y se siente motivado para llevarlo a cabo a largo plazo, aunque algunos no se encuentran plenamente capacitado para ello. Percibe de gran ayuda al grupo de profesores y, la mitad de ellos, entiende que no podría llevar a cabo este trabajo sin apoyo del grupo.

ENTREVISTA AL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA INTERVENCIÓN <i>Porcentaje (frecuencia)</i>	
PREGUNTA N.º 1 K =	<p>Cuando se produce una pelea violenta entre dos alumnos, en su presencia, ¿qué piensa? (a qué lo atribuye)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sociedad =18,5% ✓ Familia =7,4% ✓ Social-Familiar =22,2% ✓ Cima de clase =3,7% ✓ Resolución de Problemas = 33,3% ✓ Liderazgo =11,1% ✓ Desafío a la Autoridad = 3,7%
PREGUNTA N.º 2 K = .57	<p>¿Se considera capacitado para enseñar competencia social (comportamientos hábidosos socialmente)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí = 77% (21) ✓ A veces o en parte =11,1% (3) ✓ No =11,1% (3)
PREGUNTA N.º 3 K =.62	<p>¿Aplicaría estrategias y procedimientos para mejorar la competencia social del alumno, aunque ello le supusiera dejar, en parte, los contenidos académicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí = 88,9% (24) ✓ A veces o en parte =11,1% (3) ✓ No =0
PREGUNTA N.º 4 K =.28	<p>¿Se siente apoyado por su grupo de trabajo a la hora de decidir trabajar con el programa, con todo el esfuerzo que este supone?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí = 88,9% (24) ✓ A veces o en parte =7,4% (2) ✓ No =3,7% (1)
PREGUNTA N.º 5 K =.53	<p>En conjunto, ¿Cree que la mayoría de sus compañeros del centro se interesan efectivamente por estos objetivos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí = 77,8% (21) ✓ A veces o en parte =18,5% (5) ✓ No =3,7% (1)

<p>PREGUNTA N.º 5</p> <p>K =.53</p>	<p>En conjunto, ¿Cree que la mayoría de sus compañeros del centro se interesan efectivamente por estos objetivos?</p> <p>✓ Sí = 77,8% (21) ✓ A veces o en parte =18,5% (5) ✓ No =3,7% (1)</p>
<p>PREGUNTA N.º 6</p> <p>K =.50</p>	<p>¿Cree posible que este trabajo sobre objetivos sociales y afectivos llegue a modificar al alumno de este centro de manera evidente para padres, agentes sociales, etc?</p> <p>✓ Sí = 63% (17) ✓ A veces o en parte =29,6% (8) ✓ No =7,4% (2)</p>
<p>PREGUNTA N.º 7</p> <p>K =.25</p>	<p>¿Se siente estimulado por el ambiente del grupo de trabajo? ¿En qué sentido?</p> <p>✓ Reciprocidad =33,3% (9) ✓ Comunicación =66,7% (18)</p>
<p>PREGUNTA N.º 8</p> <p>K =.53</p>	<p>¿Cree que , aunque fuese usted el único profesor que trabajase el programa en un centro, podría llevarlo a cabo?</p> <p>✓ Sí = 48,1% (13) ✓ A veces o en parte =0 ✓ No =51,9% (14)</p>
<p>PREGUNTA N.º 9</p> <p>K =.36</p>	<p>¿Se siente capaz de trabajar estos objetivos y actividades a largo plazo?</p> <p>✓ Sí = 88,9% (24) ✓ A veces o en parte =0 ✓ No =11,1% (3)</p>

TABLA 2.- Porcentajes de respuesta de las preguntas de la entrevista, y puntuación Kappa del grado de acuerdo entre dos evaluadores

CONCLUSIONES

En este grupo de profesores y profesoras voluntarios que están aplicando el programa, en su segundo curso, no existe percepción de conflicto generalizado en sus aulas, aunque perciben que su centro tiene alumnos con numerosos problemas, lo que hace que sea considerado de educación compensatoria. Su motivación profesional es alta y se encuentran animados para ayudar a sus alumnos y cambiar sus conductas de riesgo. Entienden la agresividad como respuesta inadecuada a los conflictos interpersonales, que puede ser modificada por la educación, y se encuentran apoyados por el grupo de trabajo, sobre todo por la comunicación que este les proporciona y la reciprocidad que se crea en su contexto. Consideramos que sus creencias y motivación son positivas hacia la intervención, y muestran una buena motivación y creencia en sus

posibilidades docentes. Suponemos que esta situación positiva es fruto de su participación en la intervención, concretamente, en la formación en los grupos de trabajo. Aunque en este análisis no hemos contrastado con profesores fuera de la intervención, conocemos casos que nos permiten suponer que esta situación positiva puede ser debida a su participación en la intervención.

En esta percepción de conflictos influye el género y el ciclo educativo. Un número importante de profesoras percibe problemas en su relación con algunos alumnos, mientras que, independientemente del género, los profesores de segundo ciclo de primaria perciben más problemas de agresiones entre sus alumnos y en faltas de respeto en las relaciones con el profesor que los profesores del ciclo superior. Estos datos son acordes con los que aparecen en la literatura. Entre nuestros profesores voluntarios existen pues diferentes situaciones personales en la relación con sus alumnos, pero sin embargo existe una fuerte motivación y actitudes y creencias sobre la acción educativa, en todos ellos, que atribuimos a la participación en la intervención con el programa.

Presentamos dos programas de intervención psicoeducativa sobre la convivencia del aula y del centro, como camino efectivo para prevenir problemas de agresión entre compañeros así como prevención de indisciplina y agresiones en las relaciones alumno- profesor. Estos programas son un recurso para que el profesorado pueda lograr objetivos de calidad y desarrollo en sus alumnos, mejorando el clima de la educación, potenciando las posibilidades de aprendizaje y bienestar personal en alumnos y profesores. Son un recurso además para que la educación reglada pueda cumplir el fin social que se le asigna, de formar niños y jóvenes para ser ciudadanos no violentos, solidarios y demócratas. Finalmente, enfatizamos la importancia de la intervención psicoeducativa sobre la convivencia para incrementar la motivación profesional de los docentes, así como apoyarles en sus creencias en la agresión como estrategia de solución de problemas que puede modificarse a través de la educación, evitando otras teorías implícitas más negativas para su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODÁN, M; OLIVAN, M. PLANAS, M.; ROSSELL, M.; SEGUER, M. y VILELLA, M. (1989). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol.1: Theoretical Models of Human Development*, 5ª ed. (pp.993-1029). Nueva York: Wiley.
- CAVELL, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri- component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Recuperado en Marzo <http://www.defensordelpueblo.es>
- DEFFENBACHER, J.L. y SWAIM, R.C. (1999). Anger expression in Mexican American and white non Hispanic adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 61-69.

- DODGE, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En B.H. SCHNEIDER, K.H. RUBIN y J.E. LENDIGHAM (Eds.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ.: LEA.
- CHADSEY-RUSCH, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. Special Issue: social skills. *American Journal of Mental Retardation*, 96, 405-418.
- FARRINGTON, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- FATUM, W.R. y HOYLE, J.C. (1996). Is it violence? School violence from the student perspective: Trends and interventions. *The school Counselor*, 44, 28-35.
- GIBBS, J.C. (1995). The cognitive developmental perspective. En W.M. KURTINESS y J.L. GEWIRTZ (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 27-48). Boston: Allyn y Bacon.
- GRESHAM, F.M. (1988). Social skills: conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J.C. WITT, S.N. ELLIOTT y F.M. GRESHAM (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- HARTER, H.E. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Boston: Allyn and Bacon.
- IGLESIAS, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*, Enero, 14-16.
- LADD, G.W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En B.H. SCHNEIDER, G. ATTILI, J. NADEL y R.P. WEISBERG (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-292). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. SALOVEY y D.J. SLUYTER (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- MCFALL, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- MORA-MERCHAN, J. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral. U. Sevilla.
- TERRY, A.A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 255-268.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Delegación de Educación, Junta de Andalucía.
- TRICKETT, E.J. y BIRMAN, D. (1989). Taking ecology seriously: A community development approach to individually based preventive intervention in schools. En A.BOND y B.E. COMPAS (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 361-390). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- YEATES, K.O. y SELMAN, R.L. (1989). Social competence in school: towards an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.