



Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del profesorado

Rodríguez Díaz, F.J.¹; Gutiérrez Hernández, C.; Herrero, F.J.; Albuérne, F.; Cuesta, M.;
Hernández, E.; Gómez Cabornero, P. y Jiménez Viñuela, A.
Dpto. Psicología. GIP (Grupo de Investigación Psicosocial). Universidad de Oviedo.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es establecer y conocer qué alternativas utiliza el profesorado para hacer frente a las situaciones de violencia escolar entre iguales, tanto aquellas que se producen en el aula como en el Centro, así como la oferta que se viene desarrollando desde su perspectiva a nivel de prevención. La muestra utilizada (n = 69 profesores de enseñanza obligatoria), tomada de diferentes Colegios de Enseñanza Primaria e IES de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias a través de un muestreo por conglomerados, tiene una distribución de un 40% hombres y el restante 60% mujeres. Los resultados vienen a confirmar que en los últimos años no ha aumentado la violencia entre iguales en el marco escolar, al mismo tiempo que identifica la necesidad de una intervención optimizadora y preventiva, a todos los niveles, donde pase a imperar la racionalidad frente a la alternativa fácil de medidas drásticas.

Palabras clave: Violencia escolar, Convivencia, Maltrato entre iguales, Profesorado, Intervención

ABSTRACT

In this article we investigate the methods used by teachers to combat situations of violence among peers, both in the classroom and the centre, as well as developments from the perspective of prevention. The sample used is composed of 69 teachers involved in compulsory education, and was taken from different primary and secondary schools in the Autonomous Region of Asturias. Using cluster sampling. The sample comprises 40% men and 60% woman. The results confirm that in recent years violence among peers in schools has not increased, while at the same time identifying the need for a preventative intervention, on the all levels, where rationality should displace the esasy alternative of drastic measures.

Keywords: Violence at school, Coexistence, Bullying, Teacher, Intervention.

¹e-mail: gallego@uniovi.es



1.- Introducción

Al comienzo del siglo XXI, cuando la escuela parece que dispone de más medios que nunca y hay más alumnos escolarizados que nunca, aún surge el interrogante acerca de cuál debería ser su papel: ¿evitar una nuevo Auschwitz, como dijo Adorno, o poner énfasis sobre los rendimientos, los logros académicos, tales como ortografía, matemáticas, ...?. Inadaptación social vs fracaso escolar es la cara negativa de adaptación prosocial vs. ranking de conocimientos. En pocas palabras, la propuesta implica calidad de enseñanza para hacer frente el fracaso escolar, donde se reconoce que los datos actuales no son peores que los de hace unos años, a pesar de que nos estemos colocando a la cola de los países desarrollados en niveles de instrucción académica (comprensión lectora, ciencias, matemáticas, ...).

Para la mayoría de los profesores, uno de los agentes protagonistas y responsables de llevar a término el hecho educativo, el debate hay que centrarlo en cuestiones más tangibles que vienen afectando diariamente a la convivencia en la escuela. Aquí, por tanto, habrá que asumir, de un lado, que la educación dista mucho de eliminar las desigualdades sociales, es decir, no supone generalmente una compensación de las desigualdades de partida y, de otro, que la formación general, la habilidad para manejar los instrumentos y la 'capacidad' para aprender es, al menos, tan importante como la instrucción académica. Aquí, es necesario resaltar la presencia de conductas agresivas en las relaciones interpersonales entre escolares en el marco escolar, que en los últimos años han constituido y constituyen una de las principales quejas tanto de los padres como de los educadores, al mismo tiempo que se apunta como uno de los principales problemas y objeto de intervención en tanto parece ser un buen predictor de la inadaptación social en la edad adulta. (Bandura, 1973, 2001; Blanco, 2000; Cerezo, 2001; Dolan y Doyle, 2000; Farrington y Welsh, 1999; Hampton, 1999; Loeber y Coie, 2001; Musitu y otros, 2001; Rodríguez Rojo, 2002; Serrano, 1996; Valverde, 1988, 2002; Wilkinson, 2001; Zana, 2000).

En todos los estamentos sociales se va a hablar de 'violencia escolar' y a pesar de ello no se cuenta con un concepto acotado; es decir, los estudiosos, los profesionales, los medios de comunicación,... ni pueden ni van a coincidir en sus matices. Esta panorámica conceptual, presentada por Gutiérrez (2001), Ovejero (1998), Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta y otros (2002) y Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros (2001), no impide reconocer y aceptar que el comportamiento agresivo es bastante común en el desarrollo socializador de los niños. En España, a su vez, los estudios indican que no existe esa violencia salvaje que tienen otros países, tales como EE. UU., pero sí es posible identificar esa violencia reconocida como de 'baja intensidad', tal como insultos, amenazas, faltas de respeto, actos de exclusión o de ignorar al compañero, ... (Defensor del Pueblo, 2000; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Ortega, 1997; Rodríguez Rojo, 2002; Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta y otros, 2002; Zabalza, 2002). Además, para que estos niños alcancen una socialización escolar que los convierta en adultos competentes deben ser capaces de sustituir estas respuestas por otros modos de expresión que impliquen una competencia prosocial (López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; López, Garrido y Ross, 2002).



¿Qué se entiende por violencia escolar?, ¿qué es el maltrato entre iguales?, ¿por qué aparecen este tipo de conductas entre los escolares?, ¿qué puede favorecer su aparición?,; todos son interrogantes que han de contribuir, una vez contestados, al desarrollo optimizador de respuestas prosociales, la prevención de conductas no competentes socialmente o, en último caso, a intervenir las conductas agresivas escolares (Cerezo, 2001; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Ovejero, 1988). Los educadores cada día son más conscientes de la necesidad de una intervención optimizadora, al tiempo que preventiva, frente a la propia correctiva, siendo conscientes que se trata de una tarea en la que todos deben colaborar. La escuela no puede ser considerada una burbuja aislada, más bien todo lo contrario: los problemas de la sociedad se reproducen, a pequeña escala, en los centros educativos. Por eso, para un afrontamiento competente de los conflictos y las conductas agresivas, es necesaria la colaboración de padres, profesores, alumnos... que dé paso a respuestas significativas de corte prosocial en ambientes significativos (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Ovejero, 1988,1997).

Aceptado este planteamiento, es menester asumir y comprender que la solución a las conductas agresivas, violentas, en el aula no se encuentra castigando, expulsando o enviando a los alumnos al despacho del director (Rodríguez, 2002 a, b; Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta y otros, 2002). La solución, además, no aparecerá de un día para otro, sino más bien será el resultado de una intervención orientada hacia la convivencia prosocial bajo una perspectiva cooperativa y no individualista, competitiva. La implantación de programas optimizadores y de prevención lleva su tiempo, ya que ponerlos en marcha conlleva estudiar, por un lado, las características y los déficits cognitivos y conductuales que pueden influir en la presencia de las respuestas violentas en el repertorio conductual de los alumnos y, por otro, el marco, el contexto, la cultura donde se desarrolla la persona y que constituye un poderoso regulador, generador y moderador de patrones de conducta (Rodríguez, 2002b).

En otras palabras, las personas utilizando las capacidades, habilidades, actitudes, ... , actúan de acuerdo con las reglas del marco, el contexto, la cultura significativa que justifica tales conductas, de lo contrario tales comportamientos serán juzgados como 'anormales' o 'desviados'. Si uno se detiene a observar el comportamiento de las personas en la vida cotidiana, las relaciones interpersonales y la dinámica cultural y sociopolítica, puede observar violencia en todos los niveles. Esto, que algunos van a considerar desde una óptica pesimista y otros bajo una perspectiva optimista, es sencillamente vivir con los pies en la tierra.

Esta realidad exige una solución inmediata y un trabajo continuado que tenga y se reoriente como intervención optimizadora y preventiva y, en caso necesario, como correctiva con orientación no disciplinaria y sí favorable y propiciadora de una convivencia cooperativa. La intervención, pues, ha de orientarse hacia el desarrollo de una convivencia prosocial, sin dejar de considerar qué sucedería si hubiese más justicia social, menos pobreza, menos desigualdad social, menos intereses creados a cuenta de otros, menos afán de poder y de dominio sobre otras personas y pueblos, menos opresión y robos de unos sobre otros,.... – creencia, arte, moral, las costumbres, capacidad y hábitos- (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Ovejero, 2002a; Zabalza, 2002). Que hubiese más racionalidad en nuestras vidas, pues no en vano: *Este sistema, que ya enloqueció a las vacas, está enloqueciendo a la gente*, como



señalaba recientemente, en Porto Alegre, el argelino Ahmed Ben Bella (Palomero y Fernández, 2002).

La sociedad siendo estructuralmente violenta puede llevar a considerar y defender una misión imposible: hacer frente a la violencia. Los individuos deberán dejar de sostener que la violencia es un procedimiento adecuado para satisfacer las necesidades o conseguir metas personalmente relevantes. El agresor en cuanto tal habrá de dejar de pensar y de tener la sensación de que siempre puede salirse con la suya, a través del abuso de poder, lo que le insertaría en población de riesgo de actos antisociales y predelincentes; y en la medida que también es víctima le llevaría a tener dificultades de comunicación y relación con los compañeros, que puede convertirse, más adelante, en un handicap a la hora de establecer y mantener relaciones sociales y comportamientos competentes en marcos de culturación prosociales (Fernández, 1998; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Mora-Merchán y Ortega, 1997; Ovejero, 2002b).

Desde esta perspectiva, el estudio va a plantear como objetivos:

- *Establecer qué hacen los profesores ante la aparición de la violencia entre escolares en el marco escolar de la Enseñanza Obligatoria,*
- *Identificar y conocer las alternativas que el profesorado ofrece y que el centro oferta para prevenir y reducir este tipo de comportamientos.*

Se busca, pues, contestar a preguntas como: ¿qué opinión tiene el profesorado de la evolución de los conflictos en los centros escolares?, ¿cuál es el grado de conocimiento del profesorado de los conflictos que se dan en el marco escolar?, ¿qué actuaciones realiza el profesorado ante las diferentes situaciones que son vividas como conflictivas y preocupantes? y, por último, ¿qué sugerencias y actividades aporta el profesorado para afrontar tales situaciones vividas con preocupación?.

2.- Método

2.1 Muestra

La muestra ha quedado conformada por 69 profesores de Enseñanza Obligatoria seleccionados, en diferentes Colegios e Institutos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, a través de un muestreo por conglomerados. Más concretamente, se trata de 36 docentes de Educación Primaria y 33 de Educación Secundaria, observándose en su distribución que un 40% de la muestra son hombres y un 60% mujeres, con una edad media de 40.5 años. Con respecto al nivel de estudios un 57% es diplomado, un 47% licenciado y un 1% doctor, destacando una situación laboral de estable en su centro de trabajo (alrededor de un 80% son funcionarios). Otras características de la muestra a resaltar serían:



- Un 14% dedica más de un ochenta por ciento de la jornada laboral a la interacción con los alumnos, entendiendo ellos mismos por interacción las tutorías y los seguimientos individuales. Un 29% dedica entre un veinte y un cuarenta por ciento a esta interacción.

El 32% de la muestra lleva trabajando en el ámbito educativo entre dieciséis y veinticinco años, resaltando que un 54% del total de la muestra indica que nunca ha estado de baja laboral.

2.1.- Instrumentos

Los datos se han obtenido por un doble procedimiento: por una parte, un Cuestionario 'ad hoc' para la recogida de datos sociodemográficos y, por otra, un Cuestionario específico para el estudio de la Incidencia del Maltrato entre Iguales en los Centros de Educación Secundaria Españoles (Defensor del Pueblo, 2000). Se ha utilizado exclusivamente la parte dirigida a los profesores, donde se identifican dos tipos de preguntas: las relacionadas con el Centro en general y las relativas al aula donde ejerce la labor docente, donde la variable evaluada se operativiza como violencia escolar, en función de su tipología y lugares de aparición. De este modo, en el cuestionario se ha realizado un desglose de los diferentes tipos de violencia de acuerdo con las siguientes categorías: Maltrato Físico Directo (amenazar con armas, pegar) e Indirecto (esconder cosas, romper cosas, robar cosas), Maltrato Verbal Directo (insultar, poner mote) e Indirecto (hablar mal de alguien), Exclusión Social, tanto a través de Ignorar a alguien como Impidiendo a alguien que participe en una actividad y Maltrato Mixto (Amenazar con el fin de intimidar -de meter miedo-, Obligar a hacer cosas con amenazas -chantaje-, Acoso sexual).

2.2.- Procedimiento

Preparados los cuestionarios se entra en contacto con los Directores o Jefes de Estudio de los Centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria, y una vez obtenido el consentimiento se pasan a recoger los cuestionarios en un plazo máximo de dos semanas. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico S.P.S.S. versión 9.0. Siendo un estudio exploratorio, se han realizado análisis descriptivos de los datos, que se muestran expresados en términos de porcentajes totales y por grupos de referencia en la Enseñanza Primaria y Secundaria para determinar las conductas violentas y en qué lugares aparecen.

3.- Resultados

Establecer las actuaciones del profesorado y su incidencia exige, en un primer momento, determinar el grado de conocimiento que tiene este colectivo de los



comportamientos considerados no adaptativos en el Centro Escolar. Los resultados que ilustran la realidad, al mismo tiempo que sirven de indicador indirecto de las interrelaciones que se dan en el Centro y la posibilidad de intervención de cualquier tipo, se presentan en la Tabla 1.

La opinión del profesorado sobre la evolución de los comportamientos no adaptativos, que tienen lugar en el marco de la Enseñanza Obligatoria, se presenta en la tabla 2, mientras que la intervención promovida por el profesorado ante dichas situaciones aparecen en la Tabla 3 - interesante en cuanto orienta sobre las pautas de intervención del profesorado y su frecuencia –

	Porcentajes
Nunca se enteran	1.4%
A veces se enteran	33.3%
A menudo se enteran	50.7%
Siempre que sucede se enteran	14.5%

Tabla 1. Conocimiento de lo que sucede en el marco escolar por parte del profesorado y de los adultos, en general..

	Porcentajes
Se han mantenido igual	25%
Han aumentado ligeramente	45.6%
Han aumentado drásticamente	19.1
Han disminuido ligeramente	7.4%
Han disminuido drásticamente	2.9%

Tabla 2. Opinión del profesorado sobre la evolución de los conflictos escolares, en los tres últimos años.



	Ignoro el hecho sucedido	Echo de clase a los implicados	Hablo a solas con el alumno o alumnos	Cambio de sitio a alumno o alumna	Hablamos sobre el tema en clase	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo derivó al departam. de orientación	Lo comunico al director para sanción inmediata	Propongo expediente en el Consejo Escolar	Lo denuncié en el juzgado.
Habitualmente ignorado	7% 13.6%	2.3% 4.5%	39.5% 59.1%	9.3% 22.7%	55.8% 54.2%	14% 27.3%	0% 4.5%	0% 18.2%	0% 0%	0% 0%	0% 0%
Frecuentemente le impiden participar	4.7% 0%	0% 4.5%	30.2% 59.1%	7% 13.6%	69.8% 59.1%	2.3% 4.5%	0% 0%	0% 9.1%	0% 0%	0% 0%	0% 0%
Es insultado/a	2.1% 0%	2.1% 28.6%	40.4% 57.1%	0% 0%	55.3% 47.6%	10.6% 4.8%	4.3% 14.3%	0% 0%	8.5% 0%	2.1% 0%	0% 0%
Le ponen mote que le ofenden o ridiculizan	4.4% 0%	0% 9.5%	37.8% 71.4%	2.2% 0%	73.3% 57.1%	4.4% 9.5%	2.2% 0%	0% 0%	2.2% 0%	2.2% 0%	0% 0%
Hablan mal de él o ella	6.5% 9.1%	0% 4.5%	39.1% 72.7%	0% 4.5%	60.9% 54.5%	4.3% 0%	2.2% 0%	0% 0%	0% 4.5%	0% 0%	0% 0%
Le esconden sus cosas	7.3% 0%	2.4% 4.8%	34.1% 42.9%	61% 14.3%	2.4% 66.7%	2.4% 9.5%	4.9% 14.3%	0% 0%	0% 4.5%	0% 0%	0% 0%
Le rompen cosas	4.9% 0%	0% 0%	26.8% 40%	0% 0%	56.1% 57.9%	9.8% 4.5%	4.9% 4.5%	0% 0%	17.1% 11.3%	2.4% 0%	0% 0%
Le roban cosas	2.5% 0%	0% 5%	32.5% 40%	0% 5%	52.5% 45%	15% 30%	5% 30%	0% 5%	22.5% 35%	2.5% 0%	2.5% 0%
Le pegan	2.2% 0%	0% 4.8%	24.4% 47.6%	6.7% 4.8%	57.8% 38.1%	26.7% 33.3%	6.7% 38.1%	0% 14.3%	20% 38.1%	4.4% 0%	2.2% 0%
Le amenazan sólo para meter miedo	5.3% 0%	0% 0%	44.7% 52.6%	0% 5.3%	57.9% 63.2%	15.1% 15.8%	0% 26.3%	0% 10.5%	21.1% 15.8%	2.6% 0%	0% 0%
Le acosan sexualmente	13.3% 0%	0% 0%	26.7% 38.9%	0% 5.6%	30% 22.2%	36.7% 44.4%	3.3% 33.3%	6.7% 33.3%	30% 44.4%	20% 22.2%	3.3% 5.6%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	5.9% 0%	0% 5.3%	35.3% 47.4%	0% 0%	47.1% 36.8%	20.6% 21.1%	11.8% 36.8%	2.9% 21.1%	20.6% 42.1%	20.6% 0%	2.9% 0%
Le amenazan con armas: palos, navajas...	0% 0%	0% 5.3%	25% 31.6%	0% 0%	35.7% 36.8%	32.1% 26.3%	14.3% 31.6%	3.6% 26.3%	35.7% 63.2%	39.3% 21.1%	7.1% 5.3%

Tabla 3. Actuaciones a realizar por el profesorado ante los conflictos (Primer Fila: E. Primaria; Segunda Fila: E. Secundaria)

Establecidas las actuaciones individuales a proponer desde el profesorado ante comportamientos concretos, la referencia de las actividades de prevención llevadas a cabo por éstos en los Centros, así como las sugerencias que se apuntan, se presentan en las Tablas 4 y 5.



Mayor colaboración entre padres y profesores	15.9%
Establecer normas claras y de obligado cumplimiento	14.5%
Más implicación de los departamentos de orientación	8.7%
Unificar criterios ante situaciones conflictivas	2.9%
Inculcar tolerancia y respeto hacia los demás	5.81%
No apuntan sugerencias	52.5%

Tabla 4. Sugerencias aportadas por el profesorado para la prevención de la violencia.

Sensibilizar a los profesores acerca de las características del alumnado.	45.6%
Adscripción a diversos Programas en torno al tema de la convivencia.	26.5%
Trabajar en tutorías Programas de conocimiento mutuo y convivencia.	47.1%
Trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno del centro.	60.3%
Favorecemos una metodología más participativa.	44.1%
Realizamos otro tipo de actividades de prevención.	25%
No realizamos actividades de este tipo	92.6%

Tabla 5. Actividades de prevención propuestas para realizar en el ámbito centro

4.- Discusión

Cuando un profesor inicia su relación con un grupo de alumnos se produce una situación de cierta ansiedad por las dos partes: el docente buscará situarse con respecto al grupo de alumnos o, al menos, tratará de marcar, definir unos límites en torno a su persona.



Por su parte, el grupo de alumnos buscará determinar cuales son los límites reales a los que pueden llegar. Es de estas interacciones de donde surgirá el posterior clima que se establecerá en el aula.

Establecer un clima agradable en el aula no es tarea fácil. El docente se mueve entre la necesidad de establecer un clima de orden y el deseo de establecer un clima de convivencia, de cooperación. Actualmente se considera que debe existir una relación entre docente y alumno tendente al establecimiento de relaciones de convivencia cooperativa y prosocial; sin embargo, estos estilos educativos pueden hacer que a algunos profesionales de la enseñanza se les escape de las manos la situación. En este marco, no debe extrañar el hecho de que más de la mitad del profesorado piense que los conflictos escolares han aumentado en los últimos años: Un 45% de los docentes opina que las conductas violentas han aumentado ligeramente, mientras que cerca de un 20% considera que ha aumentado drásticamente; frente a ello, sólo un 2.9% opina que han disminuido drásticamente y un 7.4% que han disminuido ligeramente. Un 25% del profesorado, por lo demás, considera que las conductas violentas en el marco escolar se han mantenido igual.

Esta realidad contrasta con los datos que ofrecen los organismos oficiales y trabajos de investigación que refieren, de un lado, un clima no preocupante en las escuelas y, de otro, unos niveles muy bajos de intervenciones disciplinares, que se concretan tanto en personas como en contextos sociales determinados. Esta aparente contradicción genera, a su vez, cierta perplejidad que, de acuerdo con Zabalza (2002), puede explicarse, ya por el factor de alarma social más que por datos concretos (fenómeno de ‘bola de nieve’) ya por ofrecer una versión de la situación propia más positiva.

Si se habla del conocimiento que los profesores de la muestra y los adultos en general, tienen de los comportamientos violentos, se encuentra que un 50% considera que “a menudo se entera” de tales comportamientos y un 33% que reconoce que “a veces se entera” frente a un 14.5% que considera que “siempre que ocurre se entera”. Estos datos están en la línea de diferentes investigaciones sobre el tema del maltrato entre iguales. Así, el Defensor del Pueblo (2000), comparando resultados, recoge prácticamente datos similares variando levemente (“a menudo” 63.7%, “a veces” 21%, “siempre” 15%), pudiéndose también constatar que más de la cuarta parte de ese estudio (n = 130) opinan que el profesorado no resulta una ayuda en casos de acoso, porque no se entera. Olweus (1998), en un estudio realizado con el 15% de la población escolar total de Noruega, recoge el desconocimiento de la problemática escolar y, al mismo tiempo, no hablan con ellos del problema.

A la vez, esta realidad es consistente con los datos de Rodríguez, Gutiérrez y otros (2002) y Zabalza (2002), que identifican los problemas de disciplina como la fuente de malestar más importante en las relaciones con los alumnos: burlas al profesor, ruidos, interrupciones, alumnos conflictivos... y valoran en positivo el trato correcto y respetuoso al profesorado y a los demás, el clima de diálogo,...; el fenómeno ‘bullying’ de alta intensidad pertenece al llamado currículo oculto, lo que dificulta que los profesores se percaten de su existencia, más aún cuando en el aula aparecen conductas disruptivas, más llamativas y



aparentemente más frecuentes, que dificultan en gran medida el trabajo diario de los docentes y su afrontamiento ya está cosificado en códigos disciplinarios (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002; Zabalza, 2002).

Si se atiende a las actuaciones del profesorado respecto a los conflictos, no debe olvidarse que tanto en Primaria como en Secundaria, y para todas las conductas que aparecen en el cuestionario, el docente reacciona ya sea hablando a solas con el alumno o alumnos implicados o bien hablando sobre el tema en clase. Estos datos, repetidos en el informe de Zabalza (2002), en su informe de la situación de la violencia escolar en Galicia, indican como menos procedente el ‘institucionalizar’ el problema y el acudir a los procedimientos disciplinarios, a no ser en aquellos casos que consideran el comportamiento como grave y éste es un indicador de alarma social. El Departamento de Orientación del Centro parece ser un gran desconocido para el profesorado, al que sólo se acude ante la aparición de conductas muy específicas, como son el acoso sexual, amenazas con armas y en el chantaje, siempre que no se opte por una intervención disciplinaria que se vislumbra en los datos como la opción más valorada para afrontar tales comportamientos (redactar un parte, comunicárselo a dirección para una sanción inmediata, llevarlo a Consejo Escolar para abrir expediente,).

De esta manera, y de acuerdo con nuestros datos recogidos aquí, se puede decir que ante problemáticas comportamentales entre los alumnos en nuestras aulas se toman dos orientaciones: por un lado, ante comportamientos considerados menores y sin implicaciones conductuales de índole física se opta por una intervención que se concentra en el profesorado, el cual va a individualizar la conducta o va a orientarla como ejemplo a discutir en el grupo; por otro lado, y ante comportamientos con implicaciones conductuales físicas el profesorado va a derivar la intervención a otras instancias, estando ello de acuerdo con la perspectiva de resolución de conflictos por la que opte, es decir, disciplinaria – la mayoritaria abrumadoramente- u otras, que en nuestro caso la ejemplifican en el gran desconocido y sin una presencia clara aún en el marco escolar: el Departamento de Orientación.

Respecto del tema de la prevención de los conflictos, hay que resaltar que un 52% de la muestra no ofrece ninguna alternativa de prevención cuando se les pregunta sobre ello. Igualmente, un porcentaje superior al 90% de la muestra apunta que en los centros educativos donde desempeñan su trabajo no se lleva a cabo ningún tipo de prevención, lo que descarta el consenso de tomar medidas cuanto antes en el caso de problemas de convivencia (Zabalza, 2002). Con palabras no tan científicas, podríamos decir que el cuerpo del profesorado se ha instaurado en la postura de la queja y el lamento, evitando y rechazando el desarrollo que implique compromiso activo y propositivo.

Referente a la serie de medidas que se les propone en relación con la prevención, el trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno aparece con un 66%, siendo este recurso incluido como actividad de tutoría, elección que realiza un 47% de los profesores. Que los Centros confíen en este tipo de recursos es buena señal de su utilidad y efectividad, ya que los programas puestos en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión, incidiendo en las tutorías como uno de los puntos clave para el éxito de la prevención. De



igual manera, estos datos contradicen los resultados de Zabalza (2002), donde el profesorado refiere medidas de tipo estructural, mejoras de equipamiento y mejoras en las condiciones de trabajo de los profesores, valorando así mismo la inserción del centro escolar en la comunidad, aunque no crean que una mayor implicación de la familia ayude a mejorar la convivencia.

Un porcentaje bastante elevado de nuestra muestra se decanta por sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado, poniendo de manifiesto la toma de conciencia del enseñante sobre la necesidad de mejorar su preparación respecto a este tema, incidiendo en favorecer una metodología más participativa, práctica dirigida a motivar a los alumnos y mejorar la convivencia. La medida menos valorada por los Centros de la muestra es la adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia, lo que en muchos casos tiene que ver con la falta formación del profesorado en prevención. En otras palabras, las características estructurales y de funcionamiento del centro escolar no se sitúan entre los factores que explican los problemas de convivencia que afrontan los centros de nuestra comunidad

Con respecto a las sugerencias de la muestra en cuanto a medidas preventivas, y como ya comentábamos anteriormente, un 52.5% no ofrece ningún tipo de sugerencia. Esta postura resulta preocupante y lleva a pensar que el profesorado no está muy informado acerca del tema de prevención, ya que parece desconocer las alternativas que puede ofrecer, y/o en su falta de motivación e implicación ante el tema que le desborda y asume como un mal de muchos. Con todo, la sugerencia más común ofertada por el colectivo de enseñantes es la referida al trabajo conjunto entre padres y profesores, al mismo tiempo que se apunta al establecimiento de normas claras y de obligado cumplimiento, es decir, actuaciones dirigidas a una mayor disciplina y control de los centros docentes. Otras sugerencias son: unificar criterios ante situaciones de conflicto, inculcar tolerancia y respeto hacia los demás y más implicación de los Departamentos de Orientación; sugerencia esta última, que contrasta con lo observado en los datos referentes a la actuación del profesorado, puesto que una mínima parte de este acudía al departamento de orientación en caso de conflictos entre alumnos.

La violencia escolar que interesa a los educadores, pues, es aquella que va más allá de lo que el gran público cree conocer, es decir, aquella que se ubica en un marco más amplio: la convivencia. De esta manera, hoy cada vez más, es difícil sostener que un reglamento duro y claro va a favorecer y generar una cultura propiciatoria para la convivencia y el desarrollo de la competencia. Las soluciones, sin lugar de dudas de acuerdo con Jares (2001, 2002), Rodríguez (2002b) y Zabalza (2002) han de venir por la conjunción de actuaciones capaces de romper el círculo vicioso en que el Centro se encuentra, e implica procesos a desarrollar en tres niveles: actuaciones centradas en el desarrollo de comportamientos competentes en todos los miembros de la comunidad escolar (programas educativos para favorecer la convivencia y los valores propios de la cooperación prosocial), las que se centran en ciertos grupos de alumnos (apoyo con medidas específicas en Centros situados en zonas desfavorecidas) y aquellas referidas a individuos concretos de la escuela (la formación de mediadores sociales, la formación del profesorado, la actuación con escolares en situación de riesgo).



No estamos de acuerdo, por tanto, con quienes sostienen que *las escuelas e institutos que logran hacer retroceder la violencia son aquellos que tienen un proyecto pedagógico claro y definido y un equipo docente y de dirección de calidad* (El País, 11-03-2001), en tanto los datos lleven a afirmar que la capacidad del profesorado aún dista mucho de reaccionar adecuadamente para reducir los problemas de convivencia y no se cuenta en la actualidad ni con profesionales formados ni programas adecuados para enfrentar comportamientos concretos de individuos en el aula y en el centro escolar (Rodríguez, 2002a). En definitiva, la realidad y los datos recogidos de la muestra indican la necesidad de afrontar la problemática inherente a la convivencia con recursos polivalentes y teniendo en cuenta que no se trata de poner parches puntuales a situaciones concretas; en pocas palabras, es preciso construir un nuevo escenario relleno con propuestas dinámicas, flexibles y atractivas para todos (intérpretes, autores y público, en general).

5. Conclusiones

- La violencia en las aulas no ha aumentado durante los últimos años en el marco de la escuela, aunque ello no obsta para que el profesorado haya desarrollado una percepción contraria y no realista de los hechos que suceden en su entorno. Al mismo tiempo, y sin ser alarmistas, hay que estar preparados para prevenir su desarrollo y ser conscientes de que a medida que aumenta la seguridad ciudadana es de esperar que cualquier hecho extraordinario ofrezca la posibilidad de que aumente la percepción de inseguridad, lo que implica la necesidad de que impere la racionalidad en la intervención a realizar.
- Las actuaciones de la Administración, tanto referida a los profesores como a los Centros, parece distar mucho de ser adecuada, en tanto los escenarios escolares en la actualidad no se cuenta con una verdadera política de formación, tanto de profesionales de la enseñanza como de padres y de alumnos, al tiempo que no se incide en catalizar los posibles recursos comunitarios ni favorecer las iniciativas personales y las propias de cada Centro. Frente a ello, la actualidad lleva hacia propuestas y medidas de carácter drástico de acuerdo con la alarma social que se provoque, es decir, expulsiones del Centro, del aula, rechazo, aislamientos frente a aquellas propiciadoras e inductoras de convivencia y cooperación prosocial.
- Los profesionales reconocen la necesidad de sensibilizar al cuerpo de profesores para lograr hacerles ver la importancia de los programas de prevención de conductas violentas en el aula. Ello queda en palabrería, en tanto no se realice una política realista de optimización de recursos al no ofrecerle las habilidades de competencia necesarias para dar respuestas significativas en ambientes concretos.
- No se cuenta con una política realista dirigida a desarrollar las posibilidades de los Centros y los programas preventivos / correctivos mínimos para afrontar las



conductas violentas en las escuelas fuera del posicionamiento concreto de la disciplina. La orientación de la convivencia y el aprendizaje cooperativo únicamente se centra en actuaciones puntuales, que en la mayoría de los casos van a referirse como medidas esporádicas o, en su caso, como desarrollos específicos de investigación. El desarrollo de estas medidas, aunque se consideren como más eficaces y eficientes, difícilmente llegarán a implementarse, en tanto, de un lado, los profesionales muestren un escaso apoyo y una escasa presencia de éstas entre las actividades a desarrollar en el aula y, de otro, en los Centros se une la falta de formación y un mayor esfuerzo necesario y no reconocido para realizar la tarea educativa formadora y socializadora. En otras palabras, como recordaba hace poco un profesor en uno de nuestros grupos de discusión: *Mire, a mí me han formado durante cinco años para dar conocimientos y durante cinco escasos días para lo que usted pide*. Otros profesores, en la misma línea, cuando terminan un supuesto programa en el que deben instruir a sus alumnos y después de que éstos hayan realizado sus correspondientes evaluaciones, no saben qué hacer con sus alumnos en el aula y llegan a proponerles que no vengan a clase, ya que ello sería una pérdida de tiempo para todos.

Ley de Calidad sí, pero si en ella no se contemplan recursos destinados a formación, al desarrollo de las iniciativas en ella propuesta –esperemos que al final vayan más allá de más de lo mismo, es decir, medidas de corte drástico que no ofrecen ni efectividad ni eficacia ya que el problema se mantiene- quedará en un mero fracaso ya anticipado, ya conocido en otras medidas voluntariosas ya tomadas: las políticas de integración en el aula, que han llegado a favorecer la aparición de actitudes de rechazo, xenofobia, prejuicio, racismo,; los contenidos transversales de la LOGSE, que ha llevado a generar un rechazo a la petición de la sociedad que la escuela realice la transmisión de valores y se ha encerrado el marco educativo en la mera transmisión de conocimientos sin implicar en ello una formación para aprender y sí una explicación fácil al fracaso escolar – se anuncia que cada vez leen peor, escriben peor, no desarrollan facilidades para el/las; Las leyes no generan actitudes y éstas, a su vez, aparecen como productos fáciles de emociones, comportamientos y cogniciones que los hechos violentos, y la alarma social que generan, propician. El resultado a esperar, por tanto, es un producto de algo que se inicia con buenas intenciones pero que no tienen ninguna posibilidad de ser desarrollado de una manera eficaz y eficiente. Esperemos que estos datos no queden en ser un mero anticipo.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio, que forma parte del Trabajo de Investigación *Evaluación por el profesorado de las conductas violentas en el aula. Un estudio Piloto* del Programa de Doctorado ‘Cooperación, Desarrollo Social y Democracia’ presentado por Dña. Cristina Gutiérrez Hernández, ha sido realizado gracias al apoyo y la subvención concedida por FICYT en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias al proyecto AE-ESE 97-05.



6.- Referencias

- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Blanco, A. (2000). La polifacética relación entre violencia televisiva y comportamiento agresivo. En J. Urrea, M. Clemente y M.A. Vidal (Eds), *Televisión: Impacto en la Infancia*. Madrid: Siglo XXI (p. 129-156).
- Cerezo Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones.
- Dolan, M. y Doyle, M. (2000). Violence risk prediction. Clinical and actuarial measures and the role of the psychopathy checklist. *British Medical Journal*, 177, 303-311.
- Farrington, D. P. y Welsh (1999). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice. Review of research, vol 17*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F.J. (2002). Prevención de la violencia en una sociedad violenta: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, Supl., 147-154.
- Gutiérrez, C. (2001). *Evaluación por el profesorado de las conductas violentas en el aula. Un estudio piloto*. Oviedo: Trabajo de Investigación del programa de Doctorado 'Cooperación, Desarrollo Social y Democracia'.
- Hampton, R.L. (ed.) (1999). *Family violence. Prevention and treatment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, Supl., 50-62.
- Jares, X.R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, Agosto, 79-92.



- Loeber, R. y Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behaviour. En J. Hill y B. Maughan (eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 379-407). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M^a.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paño, S. (2002). Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención. *Psicothema*, 14, Supl., 155-163.
- López, M^a.J., Garrido, V. y Ross, R. (2002). *El programa del pensamiento prosocial: Avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Musitu, G. y otros (2001). *Familia y Adolescencia. Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Nobel.
- Ovejero, A. (1998). *Las Relaciones Humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2002a). Cultura de la pobreza. Violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (2002b). *La cara oculta de los tests de inteligencia*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Palomero, J.E. y Fernández, M^a. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, Agosto, 15-35.
- Rodríguez, F.J. (2002a). El Reto de la Violencia en la Escuela. Análisis de una experiencia en la ESO desde el modelo de Competencia Social. En G. Fernández González, M^a. J. Banciella Suárez y B. Rodríguez Díez (Coord). *La Convivencia en los centros educativos. Nuevos retos*. Gijón: UNED (pp. 171-200).



- Rodríguez, F.J. (2002b). Violencia en la escuela. Análisis desde la perspectiva de la Educación Prosocial. En L. Benites y otros (Coord.), *Estrategias de Prevención e Intervención en la problemática psicosocial actual*. Lima: Instituto de Investigación Profesional de Psicología Universidad San Martín de Porres (pp. 16-60)
- Rodríguez, F.J., Gutiérrez, C., Herrero, F.J., Cuesta, M. y otros (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J. y otros (2001). *Violencia y Competencia Social en jóvenes de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Análisis de resultados y Necesidades*. Oviedo: Informe para FICYT.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, Agosto, 115-137.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Valverde, J. (2002). *Diálogo terapéutico y educativo en exclusión social*. Madrid: Popular.
- Wilkinson, C.W. (2001). Violence prevention at work: a business perspective. *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 155-160.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, Agosto, 139-174.
- Zana, M.P. (ed.) (2000). *Advances in experimental social psychology (vol. 32)*. San Diego: Academic Press.