

## **RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL “LA VIOLENCIA EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN”.**

En los últimos tiempos la escuela se ha convertido en centro de atención social. El derecho constitucional a la educación la eleva a la categoría de institución imprescindible, y de hecho se la considera como un elemento esencial en el conjunto de la civilización occidental contemporánea. Pero hay otro tema que también ha conseguido que la escuela ocupe un lugar destacado en los medios de comunicación social: “el problema de la violencia”. En la actualidad, el problema de la “violencia” en los centros educativos ha hecho que la escuela ocupe el centro de interés en los medios de comunicación, sobre todo en lo que se refiere a violencia entre iguales o a vandalismo. El hecho de que el problema haya saltado a la prensa y a la televisión puede dar una idea de la preocupación social que genera. Por otro lado, según una encuesta de ANPE (Molina, 2005), ocho de cada diez profesores consideran alarmante la conflictividad en los centros de enseñanza pública a todos los niveles y hablan de clases ingobernables.

Las noticias que aparecen en los medios de comunicación social, tanto a nivel internacional como nacional, llaman poderosamente la atención, y si bien, son escandalosas e inducen a valoraciones subjetivas, y la subjetividad tiende a generalizaciones “demasiado amplias” (más de lo que la objetividad permite), la realidad es que están ahí. En EEUU, más de 300 ciudades han decretado un toque de queda para los adolescentes. Washington, Dallas, Chicago, etc...prohíben que los menores de 16 años estén en la calle desde las 11 de la noche hasta las 6 de la mañana. La edad penal se está reduciendo, se alcanza a los 7 años; también en Irlanda, Liechtenstein, Singapur y Suiza. A los 8 años en Escocia e Irlanda del Norte. A los 9 años en Jordania y Malta. A los 10 en Gales e Inglaterra; a los 12 en Canadá, Países Bajos, San Marino y Turquía. A los 13 años en Francia.

El problema de la violencia en la escuela hace tiempo que saltó a los medios de comunicación social, en los que con una frecuencia considerable, aparecen publicadas noticias como las que se puede observar en el cuadro 1.

Cuadro 1: Noticias relativas a la violencia aparecidas en distintos medios de comunicación.

*“A un profesor de una escuela taller del Ayuntamiento de Madrid, lo acorralaron entre seis alumnos en su despacho, lo amenazaron con un palo y destrozaron sus pertenencias por haber expulsado de clase a uno de ellos”. (El País, 5/11/2000).*

*“ El 24 de noviembre de 2000, un millar de personas, se manifestaron ante la Delegación de Educación de Sevilla, para pedir medidas contra la violencia escolar: en las puertas del Instituto Ciudad Jardín, fueron agredidas una profesora y una alumna por un grupo de jóvenes. A mediados de febrero, se produjo en Málaga un paro de profesores y alumnos como consecuencia de las agresiones sufridas por el Director de un colegio y una profesora”. (El País semanal, 24/11/2000).*

Cuadro 1 (Cont.) : Noticias relativas a la violencia aparecidas en distintos medios de comunicación.

*“La profesora M.L. denuncia: Nos escupen y se mean cuando subimos por la escalera. Un día presencié en la escuela una batalla a navajazo limpio entre dos bandas. No sabes ni qué hacer ni qué decir. Los Inspectores ni se pasan y la dejadez de la Administración es pavorosa...Estamos al borde del abismo, Una compañera me dijo que prefería caer por las escaleras, romperse una pierna y coger la baja antes de volver al Instituto. Los alumnos te ponen cucarachas en el bolso y defecan en tu mesa. He visto a compañeros con años de experiencia llorar a lágrima viva. Dos solicitaron la supresión de sueldo y abandonaron el Instituto.”* (estos comentarios de la profesora M.L. se refieren a un Instituto de Parla, en Madrid). (Diario de Sevilla, 1/12/2000).

*“Cuatro alumnas de un Instituto de Melilla golpean a una compañera hasta dejarla inconsciente”.* (El Mundo, 16/10/02).

Noticias como las anteriores aparecen como se ha dicho, con una frecuencia importante en los medios de comunicación social. Y ciertamente en nuestros Centros Escolares, a todos los niveles, la disciplina, el orden, empieza a ser -ya es en muchos casos- la gran ausente, y todo ello, creemos, por una dejación de Autoridad, o porque se impone la filosofía de que cada cual haga lo que le venga en gana. Son muchos los sectores e instancias sociales que alzan la voz avisando sobre “aspectos relacionados con deterioros de las relaciones humanas en los Centros Educativos, situaciones de indisciplina, presencia de agresiones, aumento de niveles de violencia en los centros y entorno en los que los centros se encuentran” (El funcionamiento de los Centros. INCE 1997. p. 82).

Que en los colegios falta disciplina lo reconocen hasta los propios estudiantes en una encuesta del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Idea). Un 70 % de los jóvenes piensa que orden y disciplina son factores que contribuyen de manera decisiva a mejorar la calidad educativa. Además, un 83 % condiciona la existencia de una enseñanza de calidad, a que haya un buen ambiente de trabajo en el Centro Escolar. Más del 50 % de los alumnos/as que contestaron a las preguntas de la encuesta confiesan conocer situaciones de agresividad física en sus colegios. Situaciones que no son denunciadas por temor, pero apuntan que sí deberían ser corregidas, y con medidas bastante más severas que las que se emplean actualmente.

Ciertamente, el denominado “comportamiento antisocial” en los Centros Educativos, ha adquirido en los últimos años una curva creciente. Antes de la LOGSE los maestros sabían que la inadaptación escolar se situaba ya en los dos últimos cursos de la EGB, el 7º y el 8º. Hoy, al acogerse a los chicos de 12 a 16 años en los Institutos, los problemas se han multiplicado exponencialmente en los Centros de Secundaria. Y resulta realmente curioso que los Centros de Primaria, que en teoría deberían ser “una balsa de aceite”, empiezan a tener problemas, algunos muy graves, en 6º curso. Y no debería ser así, porque la conducta antisocial detectada en estadios tempranos (incluso en la escuela infantil), predice una conducta violenta más grave y antisocial en la adolescencia (Tremblay et al., 1995; Jalongo et al., 1998) y fracaso escolar y para su vida en general (Kazdin, 1993).

No debería dejarse que los niños consoliden una conducta agresiva inadecuada, conducta que no solo es valorada de forma negativa por su entorno sino que además implica para ellos riesgos graves de delincuencia y consumo de drogas. En definitiva...partes, expedientes sancionadores, retrasos injustificados, incumplimiento de tareas, maltrato físico y verbal, actos de violencia, discriminación, enfrentamientos que implican a profesores y alumnos, disputas entre éstos últimos, y desde hace algún tiempo, la falta de disciplina y la violencia escolar, se muestran como un fenómeno creciente en las aulas, como una "enfermedad"...todo un desafío para el colectivo docente. Y podría decirse que la escuela española incuba un mal que en los países cercanos ya es una epidemia. El profesor empieza a sentirse desbordado como fuente de autoridad y de conocimiento frente a un alumno cada día más desafiante. Si hacemos una comparación entre lo que ocurría hace 30 ó 40 años y lo que ocurre ahora, vemos que lo que preocupaba entonces de las "conductas antisociales" y las que preocupan hoy día a la sociedad son bien diferentes.

En la década de los cincuenta a los maestros y maestras les preocupaban los "trastornos de conducta" de los niños, tales como hablar durante las clases, mascar chicle o correr por los pasillos durante el recreo. Si hoy preguntamos a un profesor que es lo que le preocupa de la conducta de sus alumnos/as, probablemente dirán que "traigan armas a clase", "que insulten o que peguen a sus compañeros", o incluso, "que les peguen a ellos mismos". Esto lo corrobora una investigación llevada a cabo en Estados Unidos (Salkind et al., 2000), en la que se comparan los problemas graves detectados en la escuela años atrás con los actuales. El cambio cualitativo es impresionante, mucho más llamativo que el simple incremento de cantidad. En la década de los ochenta, los problemas más graves detectados se refieren al consumo y abuso de drogas, alcohol, embarazos, suicidios, robos, violaciones y asaltos. Y este tipo de conductas no han dejado de crecer.

Todo este proceso indicaría según Corsi (2000), que cada vez se ha ido incorporando más la idea de la violencia como método para la resolución de conflictos. Y desgraciadamente según los profesores, esos conflictos han aumentado, incluso drásticamente. En la categoría de "muy importante", destacan los alumnos que "no permiten dar clase" y "las agresiones de estudiantes a docentes", además del "vandalismo" y el "absentismo". En respuestas sobre cómo evolucionan las situaciones de disciplina en lo referente a los tres cursos escolares 94-95, 95-96 y 96-97, el 32 % de los profesores afirma que la situación mejora progresivamente, el 41 % manifiesta una situación más o menos igual, y el 27 % se pronuncia sobre que las situaciones de indisciplina van en aumento ("El funcionamiento de los Centros". INCE 1997. p. 94).

A pesar de que la violencia surge en la escuela en todos los estamentos, -padres, profesores y alumnos- en sus diversas interrelaciones, sobre el estado de la convivencia en las aulas no hay investigaciones, ni se dispone de datos que sirvan de referente. "De lo que se dispone es de informaciones más o menos puntuales y en todo caso parciales" (INCE 1997. p. 84). De los estudios hechos en España, sobre relaciones interpersonales en el contexto escolar, podrían citarse los trabajos de Santos Guerra (1980, 1982, y 1990), Rodrigo

(1986) y Melero y Fuentes (tomado de Ortega, 1994 a). Sí ha merecido, en cambio, especial atención el maltrato entre iguales en el contexto escolar, aunque a partir de estudios bastante recientes. En España podemos mencionar el trabajo de Vieira, Fernández, y Quevedo, (1989); el trabajo de Cerezo y Esteban (1992); y los trabajos de Ortega (1992). Estos estudios se han centrado sobre todo, en el maltrato personal, el rechazo social y la intimidación física entre compañeros, dejando a un lado otro tipo de violencia que también se da a diario en las aulas. Una violencia que sufren sobre todo los profesores, y que resulta enormemente dañina para el sistema.

El objetivo general de esta investigación consiste en estudiar la dinámica de la violencia en el aula, sus repercusiones y alguna vía de superación como estrategia para promover la mejora del proceso educativo. En definitiva, se trata de generar conocimiento sobre una cuestión que parece cada vez más preocupante, que tiene un fuerte calado en la educación y que trasciende a la sociedad en su conjunto. Tratamos de estudiar y diagnosticar la situación actual en la Comunidad Autónoma de Madrid, y observar si algunos tipos de intervenciones que se mostraron eficaces en otros lugares y situaciones, resultan eficaces también aquí. Se sabe que durante las clases existe violencia verbal, violencia psicológica, violencia física...quizás no extrema, posiblemente de una intensidad baja, pero conductas agresivas en suma que pueden llegar a destruir la identidad de un alumno, o la del propio profesional docente.

Algunos alumnos presentan problemas muy serios de comportamiento, se comportan de forma grosera y desconsiderada hacia sus profesores y muestran hacia éstos o hacia sus compañeros una elevada agresividad física o verbal sin justificación alguna. Si bien es cierto que en general se trata de una violencia de “baja intensidad” (ruidos intencionados, chillidos estridentes, palabras malsonantes u obscenas en medio de una explicación, sin que muchas veces el profesor pueda reconocer o identificar su origen), no es menos cierto que este tipo de comportamiento crea un estado de tensión tal que tiene dosis de agresividad propia de la violencia real, de una violencia de alta intensidad que afecta sobre todo al profesorado. Ante estas conductas disruptivas, el profesor, una vez agotadas sus “estrategias pedagógicas”, trata de controlar la situación y el orden de la clase poniendo “partes” o “apercibimientos” graves y/o leves a esos alumnos conflictivos ante la Jefatura de Estudios, y cuya acumulación puede originar la apertura de “expedientes disciplinarios” al alumno/a en cuestión.

Sin descartar la influencia de algunas variables personales y sociales que explicarían en parte estos comportamientos disruptivos de los alumnos, se va imponiendo la idea de que cuando los alumnos/as adquieren ciertas habilidades cognitivas, instrumentales y de control de sus emociones, aumentando y mejorando así su competencia socioemocional, estos comportamientos disruptivos desaparecen, o bien se reducen considerablemente. Muy relacionado con la competencia socioemocional está la “adaptación” y la “asertividad”, por ello definiremos brevemente a continuación ambos conceptos y valoraremos su importancia y relación con el tema. Asertividad y adaptación serán variables a medir y a tener en cuenta a fin

de observar la relación de éstas con el aumento o disminución de las conductas disruptivas.

En la actualidad, el término “adaptación” se viene utilizando en diversos contextos y con significados diferentes, admitiéndose que puede referirse tanto a un proceso como a un efecto. Davidoff (1979) en su “Introducción a la Psicología” efectúa una extensa revisión del concepto y resumiendo sus conclusiones podría decirse que la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir, a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con quienes interactúa ocasional o habitualmente. Además, si partimos de la consideración de conducta como interacción (Kantor, 1967), la conducta adaptativa se define como “interacción social mutuamente satisfactoria”, entendiendo que la conducta como secuencia de interacciones, es dinámica no estática, y por lo tanto la adaptación como fin requiere de respuestas adaptativas como proceso. Las partes en interacción alcanzan un estado emocional de bienestar mediante la elaboración de respuestas cognitivas que constituyen tanto valoraciones de los sucesos, como predisposiciones a actuar de manera determinada en contextos previstos con anterioridad; así mismo, el logro de ese bienestar emocional queda ligado a la inhibición de determinadas respuestas y a la puesta en uso de otras (Zaccagnini, 2004). Visto desde esta perspectiva la “adaptación” no es una cualidad del individuo, siendo más bien una clase de conducta y un estado emocional relacionado con parte de su entorno.

Trasladado ésto al ámbito educativo, podríamos decir que la existencia de problemas en la relación de los alumnos/as con sus padres, profesores, compañeros de estudio, e incluso consigo mismos, pueden ser la causa de que estos chicos presenten serios problemas de comportamiento en el aula, manifestando en todo momento un mínimo interés por su propio aprendizaje y presentando incluso, indicadores de riesgo de inadaptación social.

En lo referente al concepto de “asertividad”, fue acuñado inicialmente por Wolpe (1958), y posteriormente, fue denominado asertividad de elogio (Wolpe y Lázarus, 1966), al referirse a ello como habilidad para hacer cumplidos, con lo que se refuerza al interlocutor. Más tarde, Alberti y Emmons (1970), definen el constructo Asertividad como comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás. Vallés y Vallés (1996), se refieren al término Asertividad como un constructo de autoafirmación y expresión de sentimientos. El concepto hace referencia a conductas de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales. También se refiere al respeto de los derechos de los demás. En definitiva, se referiría a un conjunto limitado de conductas que se integran dentro de las habilidades sociales (Monjas, 1994), aunque Argyle (1978), lo utilizó como sinónimo de éstas.

La definición de Alberti y Emmons (1970) y la definición de Vallés y Vallés (1996), implican que la Asertividad resulta ser una cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno mismo y a los demás, con quienes se desarrolla la interacción. La definición proporcionada por estos autores conlleva el establecimiento de dos constructos: Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad, (García y Magaz, 2000), de modo que el comportamiento asertivo se caracteriza por compartir ambas cualidades.

Pensamos que multitud de actitudes y conductas inapropiadas que muestran algunos alumnos y que perjudican gravemente la convivencia en las aulas, están relacionadas con una escasa auto y hetero asertividad.

A partir de los planteamientos anteriores, previos a la definición de los conceptos de “adaptación” y “asertividad” tratamos de averiguar como objetivos concretos, 1) Si esos brotes de violencia aparecen de forma esporádica en el aula o si contrariamente, lo hacen con una frecuencia considerable, y además tratamos de conocer las formas bajo las que se esconde esa violencia. Por otro lado, en cualquier tertulia informal o reunión de docentes el malestar expresado por los profesores/as es una constante. 2) El segundo objetivo consiste en averiguar si se trata de un malestar superficial y ligero o si se trata de algo mucho más importante, algo que requiere intervención. Queremos saber si ese malestar que expresan los profesores es un tópico, o si por el contrario se trata de algo verdaderamente cierto y generalizado. Los objetivos descritos se relacionan con el estudio y diagnóstico de la situación actual en la Comunidad de Madrid.

En lo que se refiere al segundo supuesto referido a si determinados tipos de intervenciones resultan también eficaces aquí, hemos de decir que autores como Cole (1986), propone observar los problemas de conducta de los alumnos y su bajo rendimiento académico, más que como un síntoma de disfunción, verlo como un reflejo de una pobre interacción entre esos alumnos y su entorno más próximo. Diversos autores opinan que esas conductas disruptivas pueden ser consecuencia de una falta importante de recursos personales para afrontar situaciones problemáticas y frustrantes sin recurrir al uso de la violencia y defienden que las intervenciones dirigidas a mejorar la competencia socioemocional enseñandoles habilidades sociales cognitivas es posiblemente el acercamiento más adecuado para tratar la violencia y la agresividad en adolescentes.

Si ciertamente existe relación entre conductas disruptivas y bajos índices de adaptación y de auto y hetero asertividad, podríamos pensar que un aumento de esos índices de adaptación y de asertividad, supondrían una disminución de conductas disruptivas y ésto a su vez, supone un importante avance en la mejora de la convivencia en el aula. Ello nos lleva al planteamiento de nuevos objetivos, y así, 1) Averiguar si entre los alumnos/as no sancionados y sancionados, existen diferencias en adaptación (al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica al centro escolar, y personal) y en auto y hetero asertividad, en función del número y del tipo de sanción recibida (expediente disciplinario, apercibimiento grave y/o leve). 2)

Observar la efectividad de un programa de habilidades sociales impartido de forma sistemática, y ver si entre los alumnos que lo realizan y entre los que no lo realizan existen diferencias en los índices de adaptación ya citados y en auto y hetero asertividad, en función de las puntuaciones pre y post obtenidas en las escalas utilizadas al efecto.

La investigación que se propone en esta Tesis Doctoral, trata de estudiar una realidad desconocida. No sabemos con detalle y precisión que está pasando tras los muros de la escuela. Contamos con visiones periodísticas de casos relevantes que han trascendido, pero estas informaciones de los medios de comunicación, a nivel internacional, pueden llevar connotaciones que tienden a generalizaciones injustificadas. Por ello, pedir información sobre situaciones de indisciplina en los centros educativos, se justifica por la ausencia de información sobre el particular, por ser elementos definitorios de “dónde y en que condiciones aprenden los alumnos” (INCE, 1997, pg. 80). La realidad es que sobre el estado de convivencia en las aulas en España no hay investigaciones amplias ni se dispone de datos que sirvan de referente. De lo que se dispone es de “informaciones más o menos puntuales y en todo caso parciales” (INCE, 1997, pg. 84). Tampoco existen estudios específicos sobre el profesorado, que en muchas ocasiones son también víctimas de acoso (Díaz Aguado, 2005). En definitiva, la realidad es que no contamos con una visión global del problema.

Ciertamente, la violencia que se desarrolla en el aula, constituye un fenómeno cuyo abordaje completo ha de tratarse desde varios niveles de análisis (López-Zafra y Berrios, 2005). Esta investigación se hace desde la relación profesor-alumno, alumno-profesor. Así, el problema que se estudia es de una justificación teórica importante porque trata de captar una dimensión del proceso educativo que realmente se tiende a pasar por alto en los acercamientos al problema. El tema no está investigado suficientemente en el ámbito de la educación y ello tiene una importancia conceptual técnica por la necesidad de conocimiento.

También se justifica la investigación por la preocupación que genera este problema, pues acompaña a facetas negativas en el proceso educativo, que ponen en peligro el progreso del propio proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, se hace necesario conseguir un buen clima de convivencia en las aulas. Hemos de conseguir escuelas seguras o paliar al menos en lo posible la conflictividad. Por eso se hace necesario realizar investigaciones encaminadas a tal fin.

La estructura de la investigación realizada en esta Tesis Doctoral, comienza con dos grandes bloques: Un análisis teórico del tema y un estudio empírico del mismo que nos permitirá llegar a una serie de conclusiones y discusiones para observar las implicaciones educativas que conllevan y qué investigaciones futuras permiten completar la investigación.

En la primera parte nos centramos en el análisis teórico, realizando:

1.- Una conceptualización del problema de la violencia a la que consideramos como un fenómeno que responde a múltiples causas, se observa su utilidad y sus componentes y los principales hitos de diferentes teorías, un tema que sin duda, resulta preocupante.

2.- Tras una visión general de la cuestión se concreta en el maltrato entre iguales o Bullying. Se describen sus características, las de sus protagonistas y las consecuencias del mismo. Se revisan proyectos empíricos e investigaciones sobre el fenómeno Bullying en Europa y en España y se introduce en el campo de las intervenciones realizadas para solucionar o paliar este problema.

3.- Se distingue entre los tipos de violencia distintos al Bullying que también se producen en el aula. Se conceptualiza la competencia socioemocional, y se introduce en los enfoques teóricos y métodos utilizados en el estudio de las habilidades sociales y la resolución de problemas. Observamos también el clima ambiente escolar y las principales situaciones de indisciplina y su evolución en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, a partir de los datos aportados por un cuestionario elaborado al efecto, cumplimentado por profesores/as que prestan sus servicios en Institutos de esta Comunidad.

En el estudio empírico observamos:

1.- Por un lado se detectan las principales situaciones de indisciplina y su evolución en un Instituto de Educación Secundaria, (IES "Humanejos"), a partir del análisis de la totalidad de los "partes" graves y/o leves impuestos por los profesores a los alumnos a lo largo un curso escolar completo (2001-02).

2.- Por otro lado se realiza una investigación y una intervención con alumnos de ESO. La investigación consiste en relacionar las puntuaciones obtenidas en adaptación (al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica al centro escolar, y personal) y en auto y hetero asertividad, con el número y el tipo de sanciones (apertura de expediente disciplinario, apercibimiento por falta grave y apercibimiento por falta leve) con los que fueron sancionados esos alumnos a lo largo de todo un curso escolar (2001-2002). Ello se realiza a fin de observar y confirmar empíricamente, si efectivamente, tal y como creemos, los alumnos sancionados tienen peor adaptación y menor auto y hetero asertividad, que los alumnos no sancionados.

Esta investigación se realiza con la totalidad de alumnos de ESO del Instituto "Humanejos", y con 16 alumnos (cuatro por cada nivel de ESO) de 35 Institutos de la Comunidad de Madrid. De los cuatro alumnos elegidos por cada nivel, dos de ellos son catalogados por sus Tutores y/u Orientadores de sus centros como "alumnos muy problemáticos dentro del aula".



La intervención consiste en la aplicación a algunos de los cursos de 2º Ciclo de ESO de un programa de habilidades sociales, impartido de forma sistemática a lo largo de todo el curso escolar. Tratamos de averiguar si la adquisición de nuevas habilidades sociales y el entrenamiento en solución de problemas, hecho que sin duda contribuye a mejorar la competencia socioemocional de los alumnos, influye o no en la mejora de la adaptación y la auto y hetero asertividad de esos alumnos.

Se finaliza la Tesis con un apartado de conclusiones en el que se comentan los resultados del trabajo empírico a la luz de las reflexiones teóricas de los primeros capítulos. Se observa la implicación psicoeducativa que el tema y los resultados obtenidos tienen, así como las posibles investigaciones que complementarían esta investigación.

Para lograr los objetivos nos proponemos contrastar un conjunto de hipótesis.

En lo que se refiere a los dos primeros objetivos concretos referidos a la “Situación actual de los IES de la Comunidad Autónoma de Madrid respecto al tema de la violencia” y “Malestar del profesorado” es importante saber si las conductas disruptivas presentadas por algunos alumnos durante las clases, aparecen de forma esporádica o si lo hacen con una frecuencia considerable.

Es imprescindible conocer la magnitud de la violencia que se produce a diario en las aulas de los Centros de Educación Secundaria, si pretendemos aportar procedimientos que ayuden a prevenirla o a minimizar sus consecuencias. Es necesario conseguir datos sobre el tema y para ello realizamos una pequeña investigación preguntando a los profesores de la Comunidad Autónoma de Madrid sobre ello, sirviéndonos de un cuestionario confeccionado al efecto. Los datos obtenidos en esta investigación previa, a pesar de no ser totalmente científicos, sí aportan una instantánea de la situación.

Como hipótesis pronosticamos 1) que los brotes de violencia en el aula aparecen con una frecuencia considerable, y 2) que el malestar del profesorado de Secundaria, el “malestar docente” (término acuñado por Esteve, 1994), lejos de ser un tópico, es algo real, profundo y generalizado. A partir de los resultados obtenidos, se informa detalladamente de lo que piensan los profesores/as y de cómo viven esa situación.

En lo que se refiere a los demás objetivos nos planteábamos que los alumnos/as que presentan problemas serios de comportamiento en su centro escolar, independientemente de algunas variables personales y sociales, presentan deficiencias cognitivas, instrumentales y de control de sus propias emociones, y ello les aboca a una mala adaptación, en general a todo o casi todo lo que les rodea.

De este Planteamiento General se derivan las siguientes hipótesis.

#### PRIMERA HIPÓTESIS<sup>1</sup>.

*“El haber sido sancionado o el número y tipo de sanciones recibidas estará relacionado con bajas puntuaciones en adaptación”.*

#### SEGUNDA HIPÓTESIS<sup>2</sup>.

*“El haber sido sancionado con la apertura de uno o más expedientes disciplinarios estará relacionado con bajas puntuaciones en asertividad”. (Auto y hetero asertividad).*

#### TERCERA HIPÓTESIS.

*“Los alumnos que realicen un programa de Habilidades Sociales de forma sistemática, conseguirán puntuaciones superiores en adaptación y en auto y hetero asertividad, que los que no lo realicen”.*

Por otro lado, en relación con el género e independientemente del rendimiento académico, existen diferencias entre chicos y chicas en cuanto a su comportamiento en el aula. También una mejor convivencia está íntimamente relacionada con el grado de Hetero Asertividad o nivel de respeto hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos que desarrolle cada individuo.

De este Planteamiento General se derivan las siguientes hipótesis<sup>3</sup>.

#### CUARTA HIPÓTESIS.

*“El porcentaje de alumnas sancionadas con apertura de expediente disciplinario, o con apercibimientos por faltas graves, será significativamente menor que el porcentaje de alumnos a los que se incoará expediente disciplinario”.*

#### QUINTA HIPÓTESIS.

*“Las alumnas no sancionadas alcanzarán puntuaciones y porcentajes medios en Hetero Asertividad significativamente superiores a las puntuaciones y porcentajes medios alcanzados por los alumnos no sancionados”.*

---

(1): Esta hipótesis se contrastará por un lado, con los alumnos del Instituto de Educación Secundaria Humanejos, y por otro, con alumnos de diferentes IES.

(2): Esta hipótesis en su primera parte, se contrastará por un lado, con los alumnos del IES Humanejos, y por otro, con alumnos de diferentes IES. Para esta segunda comparación, se equiparan los alumnos sancionados con uno o más expedientes disciplinarios (IES Humanejos), con los catalogados como “muy problemáticos dentro del aula” (otros IES).

(3): Referido tanto a alumnas del IES Humanejos como a alumnas de distintos IES de la CAM, durante el curso escolar 2001-2002.

## SEXTA HIPÓTESIS.

*“Las alumnas sancionadas con al menos un apercibimiento (aunque sea por falta leve), alcanzarán puntuaciones y porcentajes en el constructo de Hetero Asertividad significativamente superiores a los alcanzados por sus compañeros varones en sus mismas condiciones”.*

## SÉPTIMA HIPÓTESIS.

*“Las alumnas que fueron sancionadas con apertura de expediente disciplinario o con apercibimientos por faltas graves (y aquellas catalogadas como de “muy problemáticas dentro del aula”), alcanzarán puntuaciones y porcentajes medios en Hetero Asertividad, significativamente superiores a las puntuaciones y porcentajes medios alcanzados por los alumnos que también hayan sido sancionados con apertura de expediente disciplinario o con apercibimientos por faltas graves (o hayan sido catalogados como alumnos “muy problemáticos dentro del aula)”.*

A partir de investigación realizada en esta Tesis Dctoral, y en relación a la “Discusión de los resultados obtenidos”, se observa la cada vez mayor preocupación social que viene generando el problema de la violencia en los centros escolares, especialmente la violencia entre iguales o bullying, problemática que con relativa frecuencia aparece en los medios de comunicación. Por otro lado en las aulas coexiste con esa violencia una conflictividad, alarmante al parecer solo para el profesorado, que hace que 8 de cada 10 docentes hablen de clases ingobernables (Molina, 2005).

En lo que se refiere al maltrato entre iguales, observamos a partir de diferentes investigaciones que los escolares que lo padecen, lo viven con tal ansiedad que pueden llegar a sufrir hasta límites insospechados, convirtiéndose para ellos en un infierno la mera asistencia a clase. También se sabe que las consecuencias negativas del bullying no recaen exclusivamente en las víctimas, produciendo efectos no deseados también sobre los agresores que reciben un refuerzo de su comportamiento basado únicamente en el poder agresivo, y en los observadores, en los que se van generando sentimientos insolidarios y falta de empatía hacia el sufrimiento de otros.

A partir de las múltiples investigaciones realizadas en Europa, iniciadas por Dan Olweus en 1973, y por las realizadas en nuestro país, se concluye que un elevado número de alumnos son insultados esporádicamente, son excluidos socialmente o ignorados, reciben agresiones físicas, padecen alguna agresión sexual, o les han robado alguna de sus pertenencias. A su vez, un número menor de alumnos, pero no por ello menos importante, son insultados muchas veces, son absolutamente excluidos socialmente, son objeto de frecuentes agresiones físicas, son amenazados, sufren robos con bastante frecuencia y son objeto de agresión sexual. Y estos abusos realizados generalmente por alumnos varones, están presentes en absolutamente todos los institutos, y son sufridos, presenciados, o realizados por un alto porcentaje de alumnos, de los que muy pocos comunican a sus padres o profesores lo que está sucediendo,

haciendo con ello, que estas conductas queden soterradas y fuera del mundo de los adultos.

Los datos relativos al curso 2001-02 en el Instituto Humanejos, referidos a agresiones físicas hacia otros alumnos representan frecuencias muy pequeñas cuando diferenciamos entre partes “leves” (4.38 %) y partes “graves” (7.91 %), pero cuando la referencia es la totalidad de las “marcas” emitidas por los profesores en los “partes”, los porcentajes se reducen hasta el 2.55 %. Ello viene a poner de manifiesto, la dificultad que tienen los docentes para detectar el maltrato entre iguales, pues a pesar de que es precisamente la agresión física lo más visible en las acciones de maltrato, es observada sin embargo en tan pocas ocasiones. Sabemos también que el maltrato entre iguales adopta, además de la agresión física directa, otras manifestaciones como son la exclusión social, el robo, las amenazas, el obligar a hacer cosas no deseadas...

Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000) y de los estudios de Ortega (1992, 1997) en Andalucía, en un centro de 600 escolares, 25 alumnos habrían sufrido alguna agresión física y 4 serían objeto de agresiones físicas frecuentes. En el IES “Humanejos”, si tenemos en cuenta la estadística, hubo de haber 348 alumnos que fueron insultados esporádicamente y 60 que fueron insultados muchas veces, otros 152 alumnos seguramente fueron ignorados o excluidos en alguna ocasión, y 10 fueron ignorados y excluidos prácticamente siempre, 45 alumnos recibieron alguna agresión física, y 8 fueron objeto de frecuentes agresiones físicas, 37 alumnos fueron amenazados ocasionalmente y 15 lo fueron en muchas ocasiones, 71 alumnos sufrieron el robo de alguna de sus pertenencias y 18 sufrieron robos en muchas ocasiones, 18 alumnos sufrieron algún tipo de agresión sexual y 3 alumnos sufrieron también este tipo de agresión, pero de mayor gravedad.

Y sin embargo, como se ha puesto de manifiesto y tal como opinan Craig y cols. (2000), a los profesores, exceptuando las agresiones físicas directas, no les es nada fácil identificar los episodios de maltrato emocional o de exclusión social. Y hemos de pensar que la incidencia de estos actos de bullying que no implican agresión física directa son muy superiores a los que realmente se descubren y piensan que existen los profesores. Por ello es absolutamente necesario estar alerta ante la importancia de estos hechos, porque cuando los casos salen a la luz, la escalada de agresiones a la víctima suele ser ya muy intensa.

Las actitudes de los docentes y especialmente la de los Equipos Directivos de los centros, frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para afrontar el problema. Deben vigilarse adecuadamente los recreos y debe apoyarse sin ambigüedades a los alumnos víctimas. Debe mejorarse la comunicación entre docentes y alumnos y debe existir cohesión entre el profesorado, pues autores como Fernández (1996), señalan a estos aspectos organizativos y de convivencia como factores que pueden estar influyendo sobre las conductas intimidatorias y agresivas. Debe reglamentarse sobre el tema, y quizás deberían utilizarse más iniciativas como las planteadas por Smith y Sharp (1994), como es el entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumno, y los

adultos que están con chicos y chicas. Si bien, según el Defensor del Pueblo (2000), los profesores no demandan este tipo de formación. Pensamos que por no ser conscientes de la gravedad del problema, al que sitúan en 5º lugar en cuanto a posibles actividades encaminadas a la prevención. También lo señalan Trianes y Muñoz (1997) y Laarson y Busse (1998).

Los docentes han de tomar conciencia del problema y alentar entre el alumnado la necesidad de romper la ley del silencio que permite el mantenimiento de las conductas bullying, porque todos los alumnos tienen derecho a permanecer seguros dentro del centro escolar y es responsabilidad de todos ellos comunicar cualquier amenaza que limite su seguridad. Además, como dice Olweus (1998), se trata de una cuestión de derechos democráticos fundamentales, por los que el alumno tiene que sentirse a salvo en la escuela lejos de la agresión y la humillación intencional repetida que implica el bullying.

Ciertamente es responsabilidad de toda la comunidad educativa el abordar este problema sin minimizarlo en absoluto y corresponde a las Administraciones públicas dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros para que puedan afrontar el problema con alguna garantía de éxito. Porque en caso contrario, como dice Trianes Torres (2000, p.17), refiriéndose a la violencia escolar entre iguales para reafirmar la idea de que la Administración debe apoyar todas las iniciativas posibles dice que ésta (el bullying), “no sólo perjudica y genera riesgos en el desarrollo del alumno, sino que también origina malestar y disfunciones graves a los profesores y orientadores que pueden padecer por ello desánimo, desconfianza en poder llevar a cabo su misión educadora, falta de expectativas de desarrollo profesional, cuando no temor a agresiones, exclusión e indiferencia por parte de alguno de sus alumnos que ponga en crisis su autoridad ante los demás”.

Por otro lado, algo que puede dificultar aun más la detección del bullying por parte del profesorado, es la conflictividad que a diario se vive en la escuela.

La frecuencia de conductas disruptivas y antisociales por parte de determinados alumnos, es sumamente alta y similar en la casi totalidad de los centros de Secundaria. Los profesores, en general, utilizan el “parte” como “último recurso” después de haber soportado determinadas actitudes realizadas reiteradamente (un profesor puede llamar la atención a un mismo alumno 10 veces o más durante una clase y no sancionarle con un parte) por determinados alumnos/as y después de “haber agotado sin resultado los propios recursos para corrección de conductas”. El número de apercibimientos impuestos en un Instituto es directamente proporcional a la implicación efectiva y real del Equipo Directivo del centro en los asuntos de indisciplina de los alumnos.

Un total de 24 alumnos fueron sancionados con apercibimientos por actos vandálicos. Cinco fueron leves (probablemente por escribir con “tipex” sobre los pupitres, o rayar las paredes, o “tallar” textos sobre el mobiliario), pero diecinueve fueron de carácter grave (rotura de mobiliario, cristales, puertas, fluorescentes, lavabos, etc.).

De todas las “frases” señaladas en los “partes” llaman especialmente la atención, las que se refieren a la “perturbación del normal desarrollo de las actividades del aula”. En los partes leves los profesores lo denuncian en un 82.99 % de los casos, y en un 66.32 % de los casos, en los graves. En estas circunstancias resulta difícil que en las clases pueda realizarse algo con rigor. Lo reflejó estupendamente una niña rumana, que en una redacción comparativa entre los colegios de su país y el nuestro escribió: “En mi país hacemos clase, no broma”.

Esa “perturbación” del normal desarrollo de las actividades del aula lleva aparejada siempre una falta de respeto al profesor, o al menos, de desobediencia. La frase “desobediencia al profesor” se denuncia en un 44.05 % de los partes leves, y un 47.26 % (como “desobediencia reiterada y grave al profesor”) en los partes graves. Es fácil imaginar en lo que se convierte una clase con un alumno (o más) que desobedezca de forma reiterada y gravemente a su profesor. Estas acciones de desobediencia implican sin ningún género de dudas, una “enorme falta de respeto al profesor”. Sin embargo esa falta de respeto cuesta ser admitida (en tal grado) por los docentes. Sólo en el 12.79 % de los partes leves y en el 26.77 % de los partes graves, marcaron los profesores la frase correspondiente. Resulta muy duro admitirlo pero lo cierto es que las faltas de respeto a los profesores por parte de muchos de sus alumnos es una constante que se vive a diario en las aulas de nuestros Institutos.

Pero donde se aprecia realmente con toda rotundidad y con toda su crudeza esas “perturbaciones reiteradas del normal desarrollo de las actividades del aula”, esas “desobediencias” y esas “faltas de respeto al profesor”, es analizando el contenido y las descripciones que hacen los profesores en los partes tras marcar la frase “Otras”. En los partes leves se marcó un 66.17 % de veces, y en los graves, un 71.80 %.

En ellos encontramos frases como éstas:

*“Le mandé callar porque a una compañera le dolía la cabeza y me contestó que yo también le daba dolor de cabeza a él. Luego dijo que yo era una puta”.*

*“Cuando le pregunté por qué no trae el material me contesta que: porque no tiene ganas de ir a comprarlo a la papelería”.*

*“No ha dejado de amenazarme con que: ya se quedó con mi cara”.*  
*“Al quitarle una carta me dice ¿Te quito yo a tí tus cosas?”.*

Después de leer detenidamente todas y cada una de las frases que escribieron distintos profesores, describiendo conductas de este tipo (ver apéndice 43), no extraña en absoluto encontrar opiniones extremas como las que dan algunos profesores en foros de debate abiertos a todos.

Estar sometido de continuo a éstas situaciones puede sin duda llegar a ser “intolerable”. Las actitudes violentas y agresivas que ocurren en el aula a

diario pueden llevar a una persona, en este caso al profesor, a la ruina moral y física. Y sin embargo, desde fuera sólo se ve a gente que goza de “un aceptable sueldo” y sobre todo, de “unas magníficas vacaciones”.

En el Segundo Ciclo, estas situaciones descienden algo. La “perturbación reiterada de las actividades del aula” es marcado en un 39.73 % de los partes, lo que implica “falta de respeto” al profesor que le recrimina (33.48 %) o “desobediencia” a éste (18.75 %). La frase “Otras” es marcada en 33.03 % de ocasiones y lo que se describe en ellas (aunque más “suave” que lo relatado en los “partes” del Primer Ciclo) puede considerarse como “acciones graves” (ver apéndice 44).

Este es el clima real y cotidiano que se vivió en las aulas de este Instituto “Humanejos” ubicado en la zona sur de Madrid durante el curso escolar 2001-02. Situación que viene repitiéndose de unos cursos a otros y que difiere muy poco del resto de Institutos de Secundaria, tal y como ponen de manifiesto las respuestas de distintos profesores a un cuestionario elaborado al efecto.

Los datos aportados por las respuestas dadas al cuestionario para profesores de Educación Secundaria ponen de manifiesto que al menos en la Comunidad de Madrid, estamos muy lejos de esa “atmósfera pacífica y responsable que se goza en los centros educativos de España” según los responsables políticos (Instituciones), tal y como explica García Correa (1996).

Lo cierto es que la convivencia en las aulas no es buena, y ello repercute muy negativamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, porque durante las clases se hace tremendamente difícil realizar algo serio. Esos conflictos que pueden hacer que el acoso entre iguales quede como algo periférico, llegan a alcanzar cotas de violencia real, de violencia de alta intensidad que afecta sobre todo al profesorado. Durante las clases los comportamientos disruptivos provocan violencia verbal, violencia psicológica, e incluso violencia física, conductas agresivas en suma, que pueden llegar a destruir la identidad profesional del profesor, que con frecuencia vive estos episodios con enorme disgusto y ansiedad. Y ello en parte debido a que la credibilidad de los profesores ante muchos padres de alumnos, es nula, valiendo tanto las palabras de los alumnos como la de sus profesores, por la falta o ausencia casi total de la autoridad del docente (Un 60.4 % de los docentes están de acuerdo o absolutamente de acuerdo en que hay una pérdida total de autoridad por parte del profesor, un 32 % está un poco de acuerdo con esa idea, y sólo un 7.6 % de profesores no están nada de acuerdo con ello).

La realidad es que bastantes alumnos durante las clases presentan conductas inadecuadas, comen chucherías y escuchan música en su walkman o i-pod, mostrando total desinterés hacia las explicaciones de su profesor, faltan a menudo a las clases y cuando asisten llegan tarde con frecuencia, y se toman confianza sin límite hacia sus profesores, arrojan al suelo las bolsas, brik o latas una vez consumidas las chucherías, batidos, zumos o refrescos, escriben sobre los pupitres y realizan grafitis sobre las paredes. Todo ello provoca un

enorme descontento del profesorado con la situación actual, que ve imposible impartir clase a determinados grupos, e incluso siente miedo o angustia previo a entrar en determinadas aulas.

El estrés sufrido por muchos profesores/as el cual les aboca a sufrir diferentes enfermedades, es provocado por esas actitudes de determinados alumnos y por las humillaciones recibidas por parte de éstos, y por las que constatan también en otros compañeros de profesión.

La evolución de estas situaciones lejos de mejorar parece ir en sentido contrario, y empeora respecto a cursos anteriores. Al menos eso piensa un elevado porcentaje de docentes, quienes reconocen la gravedad de esas situaciones de violencia que se vienen produciendo. No obstante existe también un porcentaje menor de profesores que no aprecian la misma gravedad. Aun así, algunas cuestiones son capaces de homogeneizar a los docentes y polarizarles en una misma dirección. Existe un importante acuerdo con la idea de que se ha producido un gran deterioro del sistema educativo, también en que los niveles de exigencia hacia los alumnos han disminuido drásticamente, y que la crisis de la ESO es una realidad incuestionable. Otras dos cuestiones que también generan un importante acuerdo entre los docentes es que hay una pérdida total de autoridad por parte del profesor, y que en la situación actual, tal y como se desarrollan las clases, se necesita un gran autocontrol y se produce mucho desgaste.

Los bajos niveles de convivencia en las aulas vienen dados por diferentes cuestiones o sucesos que los profesores reconocen haber vivido o conocido, y que se relacionan con ataques a la propiedad, con humillaciones, con insultos, con alumnos que les “levantan la voz”, con situaciones que hacen salir al profesor llorando de clase, con robos, con el deseo de abandonar la enseñanza y con las agresiones físicas por parte de algún alumno o familiares de éste.

Todas las situaciones de indisciplina y su evolución tienen como protagonistas a los alumnos, a los profesores y a las familias, destacando especialmente las familias desde la óptica de los profesores como las más negativas, seguidas por los alumnos. Y aunque en bastante menor medida, los profesores considerados como grupo, bien por desinterés bien porque no ejercen su función, también se asignan una cuota de responsabilidad en la evolución de esas situaciones. Pero no tanto porque se sientan responsables de ese deterioro de la disciplina, de la que piensan no tener en sus manos el remedio para resolverlo, sino que quizás se centre exclusivamente en lo relativo a las suciedad en que quedan muchas aulas desde primera hora de la mañana, y en la constatación de humillaciones y problemas de sus compañeros de profesión, por parte de determinados alumnos, ante los que con demasiada frecuencia suelen ignorar simulando “no enterarse”, algo que a su vez, puede relacionarse con el respaldo recibido por los profesores desde la Jefatura de Estudios (un 23.6 % de docentes afirman no sentirse respaldados por los Órganos Unipersonales de sus centros), pues el respaldo que la Jefatura de Estudios proporciona o no a los profesores en sus conflictos



interpersonales frente a alumnos y padres de éstos, resulta determinante para el manejo de la ansiedad del propio docente.

Una posible explicación a todo lo relacionado con la indisciplina de las aulas y su evolución, podría estar en la escuela comprensiva. La escuela comprensiva que justificaría la motivación recomendada por la LOGSE, ha fracasado en todo Occidente. La ampliación de la escuela comprensiva hasta los 16 años es una de las ideas básicas de la LOGSE, y es precisamente en el 2º Ciclo de la ESO donde han surgido los mayores problemas y las mayores dificultades para su aplicación. Motivar a adolescentes que lo tienen todo no es nada fácil, y menos, si se hace desde la idea de que puede “aprenderse” sin esfuerzo... de forma lúdica. En un documento editado en 1987 bajo el título “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza”, figura una frase que ha mantenido la LOGSE de una forma férrea: *“Los principios de la enseñanza comprensiva son irrenunciables en la reforma global de nuestro sistema educativo”*. Sin embargo la Pedagoga sueca Inger Enkvist, que conoce muy bien el modelo de escuela comprensiva, explica que se basa en una filosofía educativa que casi absolutiza al niño o adolescente; se considera a los alumnos dotados de una autonomía intocable y no se puede hacer nada que la enturbie: repetir curso, diversificación, promoción automática, incluso imponer una sanción es complicado. He ahí una de las causas del enorme deterioro de la disciplina (Burrell y De Vicente, 2002).

Creemos que es precisamente aquí dónde radica el problema. Se están aplicando en Secundaria criterios que sólo son válidos para los primeros años de la Primaria, como la promoción de curso en función de la edad o el que compartan la misma aula alumnos con capacidades e intereses muy diferentes, y ello hace que el profesor tenga enormes problemas para motivar a sus alumnos. Un 43 % de profesores de Secundaria, están de acuerdo o absolutamente de acuerdo en que a veces, al no ser capaces de motivar a sus alumnos, o el no saber como hacerlo, le produce sentimientos de culpa. Otro 35 %, están también, “un poco de acuerdo” con esa idea.

La implantación de la LOGSE supuso sin duda un enorme avance social al alargar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, pero a pesar de sus muchos aspectos positivos, no ha funcionado como se esperaba. La crisis de la ESO es una realidad incuestionable para un 68.5 % de profesores y un 20.8 % más está “un poco de acuerdo” con ello. La sinrazón de algunos aspectos de la Ley, ha hecho equivocadamente del derecho y del deber de la educación un sinónimo de la mediocridad, del analfabetismo funcional y del embrutecimiento de adolescentes (para un 66.1 % de profesores ha habido un cambio brutal en los niveles, y apenas se exige a los alumnos, y otro 25.8 % está también “un poco de acuerdo”). Para algunos profesores no es que las cosas no marchen bien, sino que se encuentran en unos niveles de degradación difíciles de superar (para un 37.6 % de profesores, la situación es “deplorable, irresistible, no tiene nombres ni adjetivos”, y sólo un 34.9 % de profesores no está “nada de acuerdo” con esa idea.

Pero los docentes tienen difícil arreglar por sí mismos la situación, porque la autoridad académica está cada vez más devaluada. Se ha destruido

la autoridad del profesorado, que llega a sentirse inseguro y hasta pierde el control de su clase. Los alumnos gozan de una elevada permisividad en su casa, y los profesores tienen “atadas las manos” a la hora de imponer sanciones. Ha de hacerlo la “Comisión de Convivencia”, el “Consejo Escolar” o el Director del Centro. Pero el profesor, individualmente, carece de competencia real para imponer siquiera mínimas sanciones más allá de la puerta del aula.

Que hay una pérdida total de autoridad por parte del profesor, lo piensa un 60.4 % de profesores, y un 32 % está también “un poco de acuerdo” con ello. El principio de autoridad está fallando en las escuelas y en las familias. En las escuelas porque no dejan hacer uso de él; y en las familias porque hay miedo a ejercerlo. Se hace necesario que los docentes puedan hacer valer su autoridad en la clase ante sus alumnos. Pero esa autoridad o auctoritas que se les supone, para hacerla valer, ha de ser reconocida por la Administración. Y no sólo por la Administración, sino también por la Sociedad. Sólo así dejará de haber profesores blanco permanente de las burlas “sangrientas” que les hacen sus alumnos. Un 27.2 % de profesores reconocen claramente que estos hechos se dan (quizás ellos lo han sufrido) y otro 41.7 % de profesores está “un poco de acuerdo” en que esas situaciones existen en los Institutos. Sin llegar a tales extremos de las “burlas sangrientas”, para un 37.1 % de profesores, entrar en determinadas clases les supone un sufrimiento intolerable, y un 41.1 % está “un poco de acuerdo” en que entrar en determinadas “aulas” se está convirtiendo en un problema...porque en ellas hay alumnos ineducados y asilvestrados, a los que sus padres no han querido o no han podido civilizar, y éstos no sólo no obedecen a sus profesores, sino que se enfrentan a ellos con la más refinada crueldad.

Todo esto, sin duda, requiere en el profesor un gran autocontrol y le produce mucho desgaste, según un 84.5 % de profesores. Sólo un 2.1 % de profesores no está de acuerdo con esto. Además, queda afectada la propia salud del docente. Según un informe de CCOO sobre “La salud laboral del docente”, (Villanueva, 2000), de los 600.000 profesores que hay en la enseñanza pública, un 25 % toma la baja oficial o circunstancial cada año, y aunque sólo un 3 % de ellas se identifica con problemas de estrés, la mayoría de las otras dolencias son originadas por esto mismo. Y según otro estudio “Prevención de riesgos laborales en los trabajadores de la Enseñanza” de FETE-UGT, (Pérez y otros, 2002), casi el 90 % de las bajas profesionales de la enseñanza, se ha producido por la conflictividad escolar a la que los profesores deben hacer frente, que si bien es “moderada”, hay que decir también que es constante. Según nuestro estudio durante el curso escolar 2001-02, un 4.7 % de profesores de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, tuvieron una baja por enfermedad de 15 días o más; y otro 18.1 %, tuvieron una baja por enfermedad de entre tres y cinco días.

Las agresiones físicas al profesor, también se relacionan con las bajas laborales. Es en la ciudad de Melilla y en Centros de la Comunidad Autónoma Andaluza dónde con más frecuencia se da la agresión de alumnos o familiares de éstos a profesores; y es quizás allí dónde el problema es más grave, pero aquí, en la Comunidad Autónoma de Madrid, y referido al curso escolar

2001-2002, un 2.1 % de profesores de secundaria (alrededor de 461 docentes), dicen haber sufrido agresiones físicas por parte de sus alumnos o de sus familiares.

Pero todos estos problemas de los que hemos venido hablando no afectan a todos los profesores por igual. La personalidad de cada profesor es determinante en el control del estrés por parte del docente, ante las situaciones de indisciplina, pero a parte de ello, las profesoras resultan “más perjudicadas que sus compañeros varones”. Estos resultados son similares a los obtenidos en un estudio sobre la violencia escolar en Nuremberg-Alemania (Funk, 1997), en donde se concluye que las profesoras sufren más a menudo violencia psíquica y verbal que los profesores varones. El tener destino en un Instituto de una determinada Área Territorial, también es importante. Los Institutos (en lo que se refiere a alumnado) de Madrid Norte y de Madrid Oeste (salvo contadas excepciones) son los menos problemáticos. Los de Madrid Sur y los de Madrid Este (seguidos por los de Madrid Centro) con diferencia, los peores (salvo, también, contadas excepciones). La edad y la experiencia docente o antigüedad, también influye. Son los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente, quienes suelen sufrir con mayor frecuencia los problemas descritos, resultados en la línea de los encontrados por Terry (1998) quien encontró que tener poca experiencia y ser del género femenino son factores de riesgo para recibir maltrato de los alumnos. Sin embargo no está del todo claro; la menor frecuencia de “problemas” que indican los profesores de más edad y con más experiencia docente puede deberse en parte a que éstos suelen impartir clase en los Institutos de las consideradas “mejores zonas” o Áreas Territoriales, es decir, de Madrid Norte y Madrid Oeste (ver apéndice 10), ya que con su antigüedad acumulan “puntos” suficientes para conseguir esos traslados. Además, suelen elegir las “mejores clases” al pedir primero en las “ruedas” que se efectúan para elegir curso, puesto que por antigüedad tienen “derecho” a ello.

A pesar de todo lo que soportan los profesores de Secundaria, tienen en muchas ocasiones dificultad para denunciar las situaciones de abuso del alumnado, porque suelen volverse contra el mismo docente, al que se acusará de no ser capaz de mantener el orden y el buen clima de la clase.

Se confirma así que el “malestar del profesorado” de Secundaria es real y bastante profundo. Sus particulares enemigos son la violencia en las aulas, la falta de interés por lo que dicen, y los mediocres resultados que obtienen los alumnos con su trabajo, y ello hace que la escuela pública esté perdiendo mucho, que esté degradándose a niveles que podrían calificarse de tragedia. Y son muchos los profesores que lo piensan. “La educación no es que esté mal. Es que está desastrosa”, dice el Orientador de Secundaria (en un IES de Marbella) Ignacio García-Valiño, en una entrevista publicada en una revista profesional (García-Valiño, 2003, pg. 9). Y en este ambiente, los alumnos que más pierden son precisamente los pobres, porque son los pobres los que más carencias tienen, ya sean físicas, afectivas, intelectuales o económicas.

Ciertamente, como se manifiesta en líneas anteriores, la violencia escolar tipo bullying merece por supuesto toda la atención de los profesores, y

todos los proyectos encaminados a erradicarla serán siempre insuficientes, pero opinamos que la conflictividad en el aula, la violencia catalogada como “de baja intensidad” que se ha venido describiendo, resulta mucho más perjudicial para el sistema y para la convivencia en los centros escolares que la anterior, pues ésta ataca directamente a los profesores mucho más de lo que en un principio pueda creerse. Podría decirse que hoy por hoy, son los profesores de Secundaria los verdaderamente “acosados” por sus alumnos.

Esta situación del profesorado representa, sin duda, una enfermedad del sistema escolar que en multitud de ocasiones impide a los propios profesores abordar nuevos proyectos o comprometerse en mejoras necesarias que afecten precisamente al aprendizaje y a la convivencia. Y sin renunciar, por supuesto, al papel de educador que conlleva esta profesión los profesores denuncian la “dejadez” de muchos padres en relación a la propia “educación” de sus hijos confundiendo los términos de “educación” con el de “instrucción”. Pero aparte de la necesaria “educación” en el seno de las propias familias, es sin duda la Administración, quien tiene que adoptar las medidas necesarias que puedan hacer cambiar el rumbo de estos acontecimientos. Hoy, la enseñanza pública acoge a los niños desde los tres años, y cuando estos chicos llegan al Instituto han pasado un mínimo de 9 años escolarizados... ¿cómo pueden llegar así al Instituto?, verdaderamente algo falla también en la enseñanza Primaria, y ello nos hace volver otra vez la vista hacia la Administración. Autores como Tremblay et al. (1995), Ialongo et al. (1998), y Kazdin (1993), ponen de manifiesto la importancia de la intervención temprana. Por eso es necesario poner remedio antes de que los alumnos que exhiben frecuentes comportamientos antisociales, lleguen al instituto.

Los docentes, como profesores/educadores de la Enseñanza Pública son conscientes de que cuando la familia y el contexto próximo de un alumno, favorece e incluso promueven la conducta agresiva, determinarán en gran parte las conductas desviadas de su hijo (Patterson, 1980, 1986), y sólo la escuela le puede ofrecer a ese niño una oportunidad de “escapar” y poder así pensar en “un futuro mejor”. La escuela es entonces su “única” oportunidad para aprender habilidades que eviten la violencia. Pero si la Administración no adopta estrategias políticas y económicas diferentes a las que está usando, no le servirá de nada a la Enseñanza Pública contar con los “mejores” profesores (después de superar una durísima oposición), pues una mayoría de las clases se desarrollan en las condiciones descritas y eso, se mire desde dónde se mire, es pura pantomima, es un engaño a los demás alumnos (una mayoría) y a sus padres.

A continuación, paso a referirme a los resultados obtenidos por la contrastación de hipótesis relativas a la investigación e intervención con alumnos de ESO realizadas durante el curso escolar 2001-02.

## PRIMERA HIPÓTESIS.

*El haber sido sancionado o el número y tipo de sanciones recibidas estará relacionado con bajas puntuaciones en adaptación.*

En lo referente a la PRIMERA HIPÓTESIS sobre la relación entre las sanciones escolares y la adaptación, observamos que independientemente de que los pronósticos de las dos hipótesis no se cumplen estrictamente en todos los términos de su formulación, sí existe una importante relación entre el tipo y el número de sanciones recibidas, y la adaptación.

Respecto a la primera hipótesis (apartado 1), referida a los alumnos del IES “Humanejos”, observamos que los alumnos a los que se incoa expediente disciplinario, obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores en adaptación, en varios de los índices estudiados (adaptación al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica al mundo escolar, y personal), que aquellos alumnos que no fueron sancionados. Las mayores diferencias se dan en los alumnos de 1º y 2º de ESO, en donde encontramos diferencias en 5 y 4 índices respectivamente. En 3º y 4º de ESO las diferencias se reducen a 2 índices en cada uno de los cursos del segundo ciclo.

En relación a la segunda contrastación de la primera hipótesis (apartado 1), referida a los alumnos de 35 IES se observa que los alumnos calificados de “muy problemáticos dentro del aula” (equiparable a los alumnos expedientados del IES “Humanejos”), obtienen en adaptación puntuaciones medias significativamente inferiores a las obtenidas por los alumnos de su mismo nivel no calificados como tal, en varios de los índices estudiados.

Mientras que al realizar esta comparación con alumnos del IES “Humanejos” las diferencias importantes se centran en los dos primeros cursos de la ESO, al comparar alumnos de varios IES, las grandes diferencias abarcan también al 3º curso. En cada uno de los tres niveles, se encuentran diferencias significativas en cinco de los seis índices estudiados.

Respecto a la primera hipótesis (apartado 2), referida a alumnos del IES “Humanejos”, observamos que los alumnos sancionados con al menos tres apercibimientos por falta grave (alumnos de 1er Ciclo) o dos apercibimientos por falta leve (alumnos de 2º Ciclo), obtienen puntuaciones significativamente inferiores que los alumnos no sancionados en adaptación en dos de los índices estudiados, excepto los alumnos de 2º, de los que se informan diferencias en 4 índices.

Incluso aquellos alumnos sancionados con al menos un apercibimiento (aunque sea por falta leve), obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores que los alumnos no sancionados en 2 de los índices de adaptación estudiados, concretamente en adaptación a los profesores y en adaptación genérica al mundo escolar. Los alumnos de 2º de ESO en esta nueva comparación, además de en esos índices mencionados, obtienen también menores puntuaciones en adaptación al padre y a la madre.

A partir de los datos podemos afirmar que la variable adaptación se relaciona de forma importante con el tipo y número de sanciones recibidas, y por ello juega un papel decisivo respecto a la convivencia en el aula, pues los alumnos peor adaptados son en general quienes presentan más conductas disruptivas y antisociales. En definitiva, en línea con los postulados de Cole

(1986), el bajo rendimiento académico y el mal ambiente de convivencia en el aula que crean estos alumnos se relaciona con una pobre interacción de estos con su entorno más próximo. Porque el comportamiento violento se relaciona también con la “adaptación escolar”. Las peleas, el portar armas, la delincuencia en adolescentes se relaciona con un pobre rendimiento escolar, con repetir curso, con ser expedientado y con ser expulsado. Esta relación entre habilidades escolares y violencia, es además facilitada por otras variables como la pobreza (Buka y Earls, 1993), lo que puede ocasionar inadaptación a los padres (Olweus, 1980; McCord, 1983, 1986; Parke y Slaby, 1983; Patterson, 1986; Monge, 1992), e incluso con tener un sentido bajo de pertenencia al instituto en el que se estudia (Battistich et al., 1995). Son muchos los investigadores que aportan datos en esa línea, afirmando que las actitudes que los alumnos inadaptados socialmente exhiben frente a sus profesores, las figuras de autoridad y las Instituciones, están influidas en gran medida por las relaciones que estos hayan establecido con sus padres (Coleman y Coleman, 1984; Jones y Ray, 1984), relaciones que también dejan huella en el autoconcepto y la autoestima (Parish y Parish, 1983; Amato, 1986; Hoelter y Harper, 1987; Demo, Small y Savin-Williams, 1987; Coleman y Hendry, 1990; Steinberg, 1990; Whitbeck et al., 1992), en definitiva, en la adaptación personal. Por otro lado las conductas que quiebran las normas (y estos alumnos suelen romperlas frecuentemente) son a su vez condiciones de riesgo para el rechazo de sus pares, es decir, sus compañeros (Pope, Bierman y Mumma, 1989; Coie y otros, 1990) siendo la adolescencia un momento evolutivo en que los pares juegan un papel importante (Morrison y Masten, 1991; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Asher, 1990; Rubin, 1985; Rubin, LeMare y Lollis, 1990).

Savin-Williams y Berndt, (1990), encontraron relaciones positivas entre la existencia de relaciones de intimidad con los amigos y el hecho de mantener actitudes y conductas positivas hacia el medio escolar y hacia los estudios.

De los datos obtenidos referidos a la adaptación y su relación con el tipo y número de sanciones recibidas, se desprende que son los cursos 1º, 2º y 3º de ESO los más conflictivos, y en línea con los resultados del Informe del Defensor del Pueblo (2000), pensamos que la mayor densidad de conflictos se da en el 1er ciclo de la ESO.

El hecho de que en todas las comparaciones (incluso al comparar alumnos sancionados, aunque solo sea con nada más que un apercibimiento por falta leve, con los alumnos no sancionados) sea el 2º curso de ESO en dónde encontramos más índices con menor adaptación, nos hace pensar que es el 2º curso el más conflictivo y problemático de los cuatro cursos de ESO y no solo en lo referente a conductas disruptivas, sino también en lo referente al bullying. No es de extrañar entonces, tal y como pone de manifiesto el Informe del Defensor del Pueblo (2000), que los alumnos de 1º tienden a ser víctimas, y los de 2º, agresores.

Encontramos también que todos los alumnos sancionados aunque sea solamente con un apercibimiento por falta leve, presentan poca adaptación a sus profesores, y poca adaptación genérica (al mundo escolar).

Por último se observa también que, independientemente del tipo y del número de sanciones recibidas, son los alumnos de 4º de ESO los que presentan, frente a los alumnos de 1º, 2º y 3º, una mayor adaptación. Cuando se compara la adaptación entre los alumnos sancionados y no sancionados, es en los alumnos de 4º nivel, en donde encontramos un menor número de índices de los estudiados (AP, AM, AP<sub>r</sub>, AC, AG, AP<sub>s</sub>), con diferencias significativas. Es decir, la edad juega un papel importante en la mejora de la adaptación.

Estos resultados estarían en línea con los aportados por Weinstein (1969) y por Selman y cols. (1986), quienes encontraron que a medida que los niños aumentan su edad, adquieren progresivamente nuevas, mejores y más elaboradas estrategias de negociación, que dejan de ser inmediatas, impulsivas, físicas y sin prácticamente elaboración verbal, a ser cada vez más sofisticadas. También Rubin (1985) y Crick y Ladd (1990), confirman que con la edad, los niños descubren cuáles son las estrategias más adecuadas para conseguir sus propósitos esperando diferentes resultados en función de las diferentes estrategias que utilizan. Por otro lado, a medida que van creciendo, van reconociendo los deseos necesidades e intereses de los otros (Smollar y Youniss, 1982), colaborando y cooperando más con ellos, hecho que favorece su relación con los demás, mejorando sin duda su propia adaptación con el entorno más próximo.

## SEGUNDA HIPÓTESIS.

*El haber sido sancionado con la apertura de uno o más expedientes disciplinarios estará relacionado con bajas puntuaciones en asertividad.*

En lo referente a la SEGUNDA HIPÓTESIS, sobre la relación entre las sanciones escolares y la Asertividad, observamos que independientemente de que los pronósticos de las dos hipótesis no se cumplen estrictamente en todos los términos de su formulación, sí existe una importante relación entre el tipo y el número de sanciones recibidas y la Asertividad.

Respecto a la hipótesis 1 (apartado 1) referida a los alumnos del IES “Humanejos”, observamos que aquellos alumnos de 1º y 2º de ESO a los que se incoa uno o más expedientes disciplinarios obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores en Asertividad (auto asertividad y hetero asertividad), que los alumnos no sancionados, y en las dos escalas de medida (ADCA-1, y AIHA) cumpliéndose así nuestros pronósticos en su totalidad en lo que se refiere a estos dos niveles. No ocurre lo mismo referente a alumnos de segundo ciclo. Solamente los alumnos de 3º de ESO expedientados muestran menores puntuaciones en Asertividad (concretamente en HA) que sus compañeros no sancionados, no encontrándose diferencias significativas en lo que se refiere al constructo estudiado entre los alumnos de 4º de ESO.

Respecto a la segunda contrastación de la hipótesis 1 (apartado 1) referida a los alumnos de 35 IES, observamos que los alumnos calificados de “muy problemáticos dentro del aula” (equiparable a los alumnos expedientados

del IES “Humanejos”), obtienen en Asertividad puntuaciones medias significativamente inferiores a las obtenidas por alumnos de su mismo nivel no calificados como tal. Mientras que al realizar esta comparación con los alumnos del IES “Humanejos” las diferencias importantes se centran en 1º y 2º de ESO, al comparar los alumnos de varios IES, las grandes diferencias abarcan también a los cursos de 3º y 4º de ESO. Aquí nuestros pronósticos se confirman en su totalidad en ambos constructos estudiados (auto y hetero asertividad) en los cuatro niveles de ESO (al medirlos con la escala AIHA) y concretamente, en los alumnos de 1º de ESO, al medirlos con ambas escalas (ADCA-1 y AIHA).

Respecto a la hipótesis 2 (apartado 2) referida a alumnos del IES “Humanejos”, observamos que nuestros pronósticos solo se cumplen con los alumnos de segundo ciclo (3º y 4º de ESO). Efectivamente los alumnos de segundo ciclo sancionados con al menos dos apercibimientos por falta leve, obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores en hetero asertividad que sus compañeros no sancionados (los de 3º al medir con la escala ADCA-1, y los de 4º al medir con la escala AIHA). Sin embargo, los alumnos de 1º y 2º de ESO sancionados con tres o más apercibimientos por falta grave, en contra de nuestro pronóstico de que obtendrían puntuaciones medias inferiores solamente en hetero asertividad, obtienen frente a sus compañeros no sancionados, puntuaciones medias significativamente inferiores tanto en auto asertividad como en hetero asertividad (los de 1º al medir en la escala AIHA, y los de 2º al medirlos con ambas escalas ADCA-1 y AIHA).

Una última contrastación referida a los alumnos del IES “Humanejos” (aunque no fue reflejada como hipótesis propiamente dicha) en la que se compararon alumnos sancionados con al menos un apercibimiento aunque sea por falta leve, y los alumnos no sancionados, pone de manifiesto que los alumnos de Primer Ciclo (1º y 2º de ESO) sancionados, obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores que los no sancionados, tanto en auto asertividad como en hetero asertividad (los de 1º al medirlo con la escala AIHA, y los de 2º al medirlo con ambas escalas ADCA-1 y AIHA). Sin embargo esta comparación arroja resultados diferentes respecto a alumnos de Segundo Ciclo (3º y 4º de ESO). Los alumnos de estos niveles, sancionados con al menos un apercibimiento aunque sea por falta leve, obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores que los alumnos no sancionados, solamente en hetero asertividad (los de 3º al medirlo con ambas escalas, ADCA-1 y AIHA, y los de 4º al medirlo con la escala AIHA), resultados estos acordes con la hipótesis de que en función del número de sanciones recibidas, los alumnos sancionados frente a los no sancionados obtendrían puntuaciones significativamente inferiores en hetero asertividad y alcanzarían puntuaciones similares en auto asertividad.

A partir de todos los datos obtenidos podemos afirmar que la variable Asertividad se relaciona también, al igual que la Adaptación, de forma importante con el tipo y número de sanciones recibidas, y por ello (al igual que la Adaptación), juega un papel decisivo respecto a la convivencia en el aula, pues los alumnos que puntúan bajo en Asertividad, son en general quienes presentan más conductas disruptivas y antisociales en el aula.



Estos alumnos disruptivos, en muchos casos “alumnos agresores”, no solo se muestran agresivos con sus iguales, sino también con sus padres y profesores, y no van bien académicamente porque no les gusta la escuela ni sus profesores (García Orza, 1995; Cerezo, 1997; Olweus, 1999) y no presentan empatía o si la presentan es escasa, pues se ha observado que a mayor empatía menor agresividad (Miller y Eisenberg, 1988). Así, multitud de actitudes y conductas inapropiadas que muestran algunos alumnos durante las clases y que perjudican gravemente la convivencia en las aulas están relacionadas con una escasa auto y hetero asertividad. Los resultados anteriores ponen claramente de manifiesto la estrecha relación existente entre las conductas disruptivas y la Asertividad.

Varios autores, como Buhrmester, Furman y Wittenberg, y Reis (1988), Buhrmester, (1990) y Harter, (1992), han relacionado la asertividad con la competencia socioemocional.

Los resultados obtenidos con la contrastación de la SEGUNDA HIPÓTESIS ponen también de manifiesto, al igual que los resultados obtenidos en la PRIMERA HIPÓTESIS, que los dos primeros cursos de la ESO son los más conflictivos, especialmente en lo que se refiere a conductas disruptivas. También se pone de manifiesto en línea con los resultados de Smollar y Youniss, (1982); Rubin, (1985); Selman y cols. (1986); Crick y Ladd (1990), que la edad juega un papel determinante, pues a medida que van creciendo y madurando los escolares comienzan a reconocer las necesidades, intereses, deseos y sentimientos de los demás, favoreciéndose así la colaboración y cooperación, mejorando así la relación con los otros. En definitiva dejan de ser tan acusadas las diferencias en asertividad que se aprecian en los dos primeros cursos de la ESO entre los alumnos sancionados y no sancionados. Si bien, los alumnos de 3º y 4º sancionados aunque sea solo con un apercibimiento y por falta leve, obtienen a pesar de contar con más edad, puntuaciones significativamente inferiores que los no sancionados en hetero asertividad. La explicación puede inferirse de los resultados obtenidos en varias investigaciones. Varios investigadores (Zainuddin y Taluja, 1990; Young, 1992; Dykeman et al. 1996) encuentran que la empatía, junto con la impulsividad y el locus de control se muestran como un potente predictor de la conducta agresiva y violenta, observando que estos tres predictores psicológicos junto con el género, se relaciona de forma significativa, más con la violencia que con la edad. Y en definitiva, las conductas violentas e inadecuadas que algunos alumnos realizan en el aula frente a sus compañeros y frente a sus profesores, denotan, además de impulsividad y un locus de control externo, una importante falta de empatía, relacionada esta última, sin duda, con el constructo estudiado “hetero asertividad”.

### TERCERA HIPÓTESIS.

*Los alumnos que realicen un programa de Habilidades Sociales de forma sistemática, conseguirán puntuaciones superiores en adaptación y en auto y hetero asertividad, que los que no lo realicen.*

Se había expresado una hipótesis sobre el efecto de participación en un programa de Habilidades Sociales impartido de forma sistemática. Concretamente habíamos pronosticado que los alumnos participantes obtendrían puntuaciones medias significativamente superiores en Adaptación (al Padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica al mundo escolar, y personal) en relación con medidas tomadas al principio y al final de curso, y también en relación con alumnos no participantes. Es decir, se manejan dos tipos de comparaciones. Un primer tipo se refiere a comparaciones pre y post, a puntuaciones obtenidas al principio (pre) y al final (post) de curso; y un segundo tipo de comparaciones entre los grupos participantes y no participantes en el programa. Y este mismo pronóstico, se realizó en relación a la Asertividad, concretamente en lo que se refiere a los constructos Auto asertividad y Hetero asertividad.

Se recuerda que son siete los cursos que participan en el programa (3º A, 3º C, 3º D, 3º E, 3º G, 4º A, 4º D y 4º E) y cinco cursos que no participan (3º B, 3º F, 4º B, 4º C, 4º F). También recordamos que el curso 3º C, a pesar de participar en el programa solo realiza 9 sesiones de las 17 programadas, y no de forma sistemática, alejándose bastante en el tiempo la ejecución de cada una de las sesiones que pudieron realizar.

En lo que se refiere al primer tipo de comparaciones pre y post de cada uno de los cursos de ESO, observamos que en relación a los cursos participantes, se realizan 80 contrastaciones de las que 37 resultan positivas, es decir, se produce un 46.25 % global de mejora, que se convierte en un 51.42 % si eliminamos de la comparación al curso 3º C.

De las 80 contrastaciones realizadas entre los cursos participantes en el programa, 48 se refieren a índices de Adaptación (AP, AM, APr, AC, AG, APs), y 32 a índices de Asertividad (AA, HAA -Auto Asertividad-, y HA, HHA -Hetero Asertividad). La mejora concreta en Adaptación supone un 43.75 % global (que se eleva al 50 % si eliminamos al 3º C de ESO), y la mejora en Asertividad supone un 50 % global (que aumenta hasta el 53.57 % si eliminamos al curso que solo realizó la mitad de las sesiones programadas).

En relación a los cursos no participantes se realizan 50 contrastaciones, 30 de ellas referidas a la adaptación (AP, AM, APr, AC, AG, APs), y 20 a la Asertividad, (AA, HAA -Auto Asertividad-, y HA, HHA -Hetero Asertividad), no apreciándose mejora en ningún caso.

Un resumen de los datos obtenidos a partir de los gráficos aparecidos en el apartado de resultados, por claridad expositiva, se presenta a continuación. La tabla 1, muestra en todos los cursos participantes y no participantes en el programa, aquellos índices en los que se registraron en las puntuaciones post tomadas al final del curso, mejoras significativas respecto a las puntuaciones pre, tomadas al inicio del curso. Y en la tabla 2, referido a los cursos participantes en el programa de Habilidades Sociales, se muestran las estimaciones en porcentajes de los cursos que obtuvieron mejoras significativas en los diferentes índices estudiados de Adaptación y Asertividad.

Tabla 1 : Datos relativos a las puntuaciones medias pre y post (iniciales y finales) obtenidas por todos los alumnos de 2º Ciclo del IES “Humanejos”, participantes y no participantes en el programa de Habilidades Sociales.

Varb.	Cursos Participantes								Cursos No Participantes				
	3ºA	3ºC	3ºD	3ºE	3ºG	4ºA	4ºD	4ºE	3ºB	3ºF	4ºB	4ºC	4ºF
AP	x	-	-	x	-	x	-	x	(-X)	-	-	-	-
AM	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
APr	x	-	x	-	x	x	x	x	-	(-X)	-	(-X)	-
AC	x	-	-	x	-	x	-	x	(-X)	-	(-X)	-	-
AG	x	-	x	-	-	-	x	x	-	(-X)	(-X)	(-x)	-
APS	x	-	-	-	-	-	x	-	(-X)	-	-	-	-
AA	x	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
HA	x	x	x	x	x	x	x	x	(-X)	-	-	-	-
HAA	x	-	-	-	-	-	-	x	(-X)	-	-	-	-
HHA	x	-	-	-	-	-	x	x	-	-	(-X)	-	-

(x): Puntuaciones medias post significativamente superiores a las puntuaciones medias pre.

(-): No hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias post y las puntuaciones medias pre.

(-X): Puntuaciones medias post significativamente inferiores a las puntuaciones medias pre.

Tabla 2: Porcentaje de cursos cuyos alumnos mejoran significativamente la puntuación media en cada uno de los índices de Adaptación y Asertividad estudiados, tras participar en el programa de Habilidades Sociales.

Variab.	Porcentaje de cursos que mejoran	
AP	50 %	(57.14 %)
AM	12.5 %	(14.28 %)
APr	75 %	(85.7 %)
AC	50 %	(57.14 %)
AG	50 %	(57.14 %)
APs	25 %	(28,57 %)
AA	37.5 %	(42.85 %)
HA	100 %	(100 %)
HAA	25 %	(28.57 %)
HHA	37.5 %	(42.85 %)

( ) : Porcentaje alcanzado si no se tiene en cuenta al curso que no completó el programa.

En lo que se refiere al 2º tipo de comparaciones entre la totalidad de alumnos participantes y no participantes, observamos que las puntuaciones iniciales obtenidas por ambos grupos solo difieren de forma significativa en uno de los índices de adaptación estudiados, concretamente en adaptación personal (APs), siendo similares a las puntuaciones medias iniciales obtenidas por los no participantes en el resto de los índices de adaptación (AP, AM, APr, AC,

AG) y en auto y en hetero asertividad medido en ambas escalas (AA, HA, HAA, HHA), ADCA-1 y AIHA.

Podría entonces ponerse en duda la eficacia en la aplicación del programa de las Habilidades Sociales dado a que los alumnos participantes en el, tomados como grupo único, ya poseían una mejor adaptación personal (APs) que los alumnos no participantes y ello podría haber facilitado la mejora en el resto de los índices. Es posible, pero sería difícil que solamente esa diferencia inicial pudiese explicar todas y cada una de las diferencias posteriores. Es innegable que existe una mejora, e incluso, algunos alumnos participantes presentan un porcentaje de mejora en su propia adaptación personal (APs), concretamente los alumnos pertenecientes a un 25 % (28.57 %) de los cursos participantes.

Lo cierto es que cuando comparamos las puntuaciones post de ambos grupos, participantes y no participantes, los alumnos que participaron en el programa obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a las que obtiene el grupo de alumnos no participante, en los seis índices de adaptación estudiados y en Auto asertividad y Hetero asertividad medido en ambas escalas (ADCA-1 y AIHA).

Además, al comparar entre sí las puntuaciones medias iniciales y finales de cada uno de los grupos participantes y no participantes separadamente, observamos que en el grupo de los alumnos participantes las puntuaciones medias post obtenidas al final del curso, son significativamente superiores a las puntuaciones medias pre obtenidas al inicio del curso en los seis índices de adaptación estudiados y también en Auto asertividad y en Hetero asertividad, medido en ambas escalas (ADCA-1 y AIHA). Sin embargo al comparar las puntuaciones medias iniciales y finales obtenidas por los alumnos no participantes en el programa, solo se encuentran diferencias significativas en tres de los índices de adaptación estudiados (APr, AC, AG), y en Auto y Hetero asertividad (AA, HAA, HHA), siendo las puntuaciones medias finales tomadas al final del curso, inferiores a las puntuaciones medias iniciales obtenidas al inicio del curso, hecho que implica un proceso de deterioro (a lo largo del curso escolar), de la propia Adaptación y Asertividad que los alumnos poseían al comienzo del curso.

Ciertamente las mejoras obtenidas no resultan espectaculares, pero sí son importantes las mejoras obtenidas por el 75 % (85.7 %) de los cursos participantes en adaptación a los profesores, o por el 50 % (57.14 %) en adaptación a los compañeros y en adaptación genérica al centro y a la vida escolar, y ello sin duda, mejora la maltrecha convivencia en el centro escolar.

Savin-Williams y Berndt (1990), encontraron relaciones positivas entre la existencia de relaciones de intimidad con los amigos y el hecho de mantener actitudes y conductas positivas hacia el centro escolar y hacia los estudios. Estos resultados apuntan hacia la importancia que para la buena convivencia en las aulas tiene este tipo de relaciones de amistad entre los alumnos, lo que supone una buena adaptación a los compañeros y que los profesores, deben siempre plantear como objetivos a conseguir. Una mejor adaptación a los

profesores, a los compañeros, y al propio instituto y a la vida escolar en general, supone sin duda una mejoría en el clima ambiente del aula y un descenso de la tensión que se vive en ella a diario.

También, en lo que se refiere a la Asertividad, todos los cursos participantes en el programa obtienen una mejora en Hetero asertividad. Si bien, aunque mejora el 100 % de los cursos participantes lo hacen en el constructo medido por la escala ADCA-1, que se refiere al Estilo Actitudinal y a los Valores ante la interacción social en general, mientras que este mismo constructo de Hetero asertividad medido con la escala AIHA, se refiere al Estilo de Comportamiento Instrumental del sujeto (en este último obtiene una mejora el 37.5 % (42.85 %) de los cursos participantes).

En definitiva todos los alumnos participantes en el programa han cambiado si no su comportamiento real (que también ha mejorado en algunos alumnos), sí al menos su actitud hacia diferentes valores prosociales, asertivos y de empatía, respecto a su relación con los demás.

Bloom, (1985), sostiene como más razonable un entrenamiento evolutivo y continuado de la competencia socioemocional, que la realización de intervenciones leves, o solamente durante períodos críticos. Ciertamente los alumnos del IES "Humanejos" no participantes en el programa sí realizaron diversas actividades, algunas de ellas relativas al desarrollo de las habilidades sociales, pero inconexas y de forma esporádica, y en línea con la idea de Bloom, no se obtuvieron mejoras en ninguno de los índices. Ello pone de manifiesto las posibilidades que en cuanto a mejora de la adaptación de los alumnos, supone la aplicación de estos programas siempre que se realicen de forma sistemática y continuada en el tiempo. Quizás deberían aplicarse durante al menos cuatro cursos escolares (último curso de Educación Primaria y 1º, 2º y 3º de ESO) y por profesores tutores específicamente entrenados para tal fin. Es posible que entonces las mejoras sí fuesen espectaculares.

Por otro lado, Coie y Krehbiel (1984) encontraron que el entrenamiento en Habilidades Sociales basado únicamente en la instrucción no producía cambios en la conducta en el aula, produciendo solo mejoras parciales en la sociometría. Posteriormente Bierman, Miller y Stabb (1987) encuentran mejores resultados y más inmediatos al utilizar estrategias relacionadas con prohibiciones y control conductual para reducir conductas negativas, además de instrucciones para incrementar la conducta social positiva y no solamente estas últimas. En el IES "Humanejos" y en línea con lo expuesto, se impusieron algunos apercibimientos e incluso expedientes disciplinarios a alumnos participantes en el programa a fin de controlar las conductas negativas e inadecuadas.

Ladd (1981), Bierman y Furman (1984), Elliot, Huizinga y Ageton (1985), Newcomb y Bentler (1989), hablan de ganancias tras el tratamiento en Habilidades Sociales en la aceptación de los pares. Nosotros observamos una mejora en la adaptación a compañeros, en alumnos de un 50 % (57.14 %) de los cursos participantes. Bierman y Furman (1984), Sacks y Gaylord-Ross (1989), Hansen y otros (1990), Trianes (2000), afirman que la intervención

mediada por los pares (aunque prácticamente no es utilizada) es prometedora en el tratamiento de Habilidades Sociales en adolescentes, y Feldman, Caplinger y Wodarski (1983) encontraron que los chicos antisociales sacaban más provecho en el entrenamiento cuando recibían el entrenamiento con compañeros no antisociales, que cuando este se realizaba a grupos compuestos en su totalidad por adolescentes catalogados como antisociales. Esto justifica totalmente el trabajo con grupos clase (ya formados), que es lo que hemos realizado nosotros, en vez de formar grupos experimentales y de control a los que deberían asignarse los alumnos de forma totalmente aleatoria. Aparte de la dificultad que ello hubiese supuesto, con este, los alumnos conflictivos se han beneficiado más del tratamiento al realizarlo con todos sus compañeros de clase.

Por otro lado, aparte de la potencialidad para facilitar y mantener la generalización de estos procedimientos en el ambiente natural (Hansen, Watson-Perzel y Christopher, 1989; Hansen y otros, 1990), creemos que hay otra ventaja importante, que es el uso eficiente que puede hacer el profesor tutor en su hora de "tutoría" resultando este tipo de intervenciones más prácticas y fiables que las intervenciones individuales.

Además, el hecho de ser un grupo incrementa la efectividad de este entrenamiento por crearse más oportunidades para el modelado y el ensayo de habilidades, y lo corroboran entre otras las investigaciones de Bradlyn y otros (1983); Bierman y Furman (1984); Hansen, St. Lawrence y Christoff (1985), Martín (2000); Vallés y Vallés (2000), que han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar las Habilidades Sociales. En definitiva, muchos investigadores (Lochman, Burch, Curry y Lampron, 1984; Arbuthnot y Gordon, 1987; Kazdin, Esveltd-Dawson, French y Unis, 1987) concluyen que este tipo de entrenamiento en niños y adolescentes agresivos, favorece cambios positivos en la escuela, en su casa y en su comunidad, manteniéndose de forma evidente las mejoras conseguidas incluso un año después. Nosotros no sabemos si esas mejoras que han conseguido los alumnos del IES "Humanejos" persistirán un año después, pero sí estamos seguros, al igual que estos autores, que la mejora en Adaptación y en Asertividad, mejorará a su vez la convivencia en su casa y en la escuela, y en definitiva en el aula, que es lo que verdaderamente perseguimos.

A partir de los resultados que hemos obtenido al contrastar la TERCERA HIPÓTESIS podemos decir en línea con los postulados de Dykeman et al. (1996), que las intervenciones que tienden a mejorar el control del impulso y a enseñar Habilidades Sociales para prevenir y/o reducir la violencia escolar son totalmente válidas.

#### CUARTA HIPÓTESIS.

*El porcentaje de alumnas sancionadas con apertura de expediente disciplinario, o con apercibimientos por faltas graves, será significativamente menor que el porcentaje de alumnos a los que se incoará expediente disciplinario.*

Independientemente del rendimiento académico en relación con el género existen diferencias entre chicos y chicas en cuanto a su comportamiento en el aula. Por ello habíamos pronosticado que el porcentaje de alumnas sancionadas con expedientes disciplinarios o con apercibimientos por faltas graves, será significativamente menor que el porcentaje de alumnos varones sancionados de esa misma forma. Respecto a ello se observa que en el IES “Humanejos” fueron sancionados durante el curso escolar 2001-02 un total de 242 alumnos. La tabla 3 muestra los resultados.

Tabla 3: Total de alumnos sancionados en el IES “Humanejos” durante el curso escolar 2001-02.

CURSOS	CHICOS	CHICAS
1º y 2º de ESO	89 (67.42 %)	43 (32.58 %)
3º y 4º de ESO	69 (62.72 %)	41 (37.28 %)
TOTAL	158 (64.85 %)	84 (35.15 %)

Se observa una importante diferencia entre el número de alumnos sancionados cuando nos referimos a chicos y a chicas. Y esas diferencias se acentúan cuando nos referimos exclusivamente a las sanciones que conllevan incoación de expediente. De los 30 expedientes disciplinarios incoados durante ese curso escolar 2001-02, 23 fueron para alumnos varones (76.66 %) y 7 fueron para chicas (23.34 %).

No tan acusadas, pero aun notables, se mantienen las diferencias cuando se tiene en cuenta el número de sanciones recibidas. 101 alumnos recibieron tres o más apercibimientos por falta grave (Primer Ciclo), o dos o más apercibimientos por falta leve (Segundo Ciclo) y de ellos 62 son chicos (61.38 %) y 39 son chicas (38.62 %). Incluso, cuando se tiene en cuenta el haber sido sancionado alguna vez, aunque sea con un único apercibimiento y por falta leve, observamos que en esa situación hay 155 chicos (64.85 %) y 84 chicas (35.15 %).

Algo similar sucede al referirnos a los alumnos del resto de IES participantes. En ningún momento se especificó el sexo que deberían tener los alumnos participantes, pero al analizar la muestra elegida se observa que de los alumnos sancionados con expediente disciplinario y calificados como de “muy problemáticos dentro del aula”, 161 son chicos (74.19 %) y 56 son chicas (25.81 %).

A partir de los datos se concluye que tal y como pronosticamos, el porcentaje de alumnas sancionadas con apertura de expediente disciplinario o con apercibimientos por faltas graves o incluso con apercibimientos por falta leve, es notablemente menor que el porcentaje de alumnos varones en esas mismas condiciones. Resultados acordes con los obtenidos por Graham (1979) que informó que los desórdenes de conducta son tres veces más probables

referidos a chicos que a chicas. Y acordes también con los resultados de Maccoby y Jacklin (1974, 1980), de los que se desprende que es más frecuente que los chicos reaccionen con conductas disruptivas y más oposición que las chicas. Respecto al otro pronóstico relativo a la mayor puntuación de las alumnas en hetero asertividad frente a sus compañeros varones (siguientes hipótesis), se realizaron diferentes comparaciones entre alumnos sancionados y no sancionados del IES “Humanejos”, entre alumnos catalogados como de “muy problemáticos dentro del aula” y otros no catalogados como tal (de diferentes IES), y entre la totalidad de los alumnos participantes (alumnos del IES “Humanejos” y de los otros 35 IES de la C. A. de Madrid participantes).

#### QUINTA HIPÓTESIS.

*Las alumnas no sancionadas alcanzarán puntuaciones y porcentajes medios en Hetero Asertividad significativamente superiores a las puntuaciones y porcentajes medios alcanzados por los alumnos no sancionados.*

Se recuerda que en relación con esta hipótesis, y dado a que una buena convivencia en las aulas se relaciona de forma importante con el grado de Hetero Asertividad o nivel de respeto y consideración hacia las ideas, sentimientos y comportamientos de los demás, habíamos pronosticado que las alumnas alcanzarán puntuaciones medias en Hetero Asertividad significativamente superiores a las obtenidas por sus compañeros varones. Por ello, previamente se realizaron tres comparaciones referidas a :

- Totalidad de alumnos de ESO del IES “Humanejos” (sancionados y no sancionados).

-Totalidad de alumnos de los 35 IES participantes de la Comunidad Autónoma de Madrid (sancionados y catalogados como “alumnos muy problemáticos dentro del aula” y alumnos no catalogados como tal).

-Totalidad de alumnos pertenecientes a los 36 IES participantes (alumnos sancionados y no sancionados pertenecientes al IES “Humanejos” y a los 35 IES restantes).

A la vista de los resultados obtenidos en estas tres primeras comparaciones se observa que las chicas obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a sus compañeros varones en el constructo “Hetero asertividad” medido en ambas escalas, lo cual indica que las adolescentes en general, no solo tienen un estilo actitudinal positivo hacia valores prosociales de empatía y asertivos ante la interacción social en general (escala ADCA-1), sino que también ello se refleja en su propio comportamiento instrumental (escala AIHA). Y ciertamente numerosas investigaciones en el medio escolar, tanto españolas como europeas, atribuyen a los alumnos varones frente a sus compañeras, un mayor número de conductas agresivas y violentas (Cerezo y Esteban, 1992; Whitney y Smith, 1993; Olweus, 1994; Ortega, 1994 a, 1994 b; Funk, 1995; Ortega y Mora Merchán, 1995; Genta,



Menessini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996; Smith y Lindström, 1996, 1997; Schubart, 1993 en Funk, 1997; Defensor del Pueblo, 2000).

Diferentes autores tratan de explicar estas diferencias informando que los adolescentes varones tienden generalmente a ser más agresivos físicamente que las chicas, y por ello son socializados para sentir menos culpa al apoyar la agresión (Frodi et al., 1977; Eagly y Steffen, 1986; Buss, 1988; Björkqvist y Niemelä, 1992; Harris, 1992; Baron y Richardson, 1994), mientras que a las niñas, durante su proceso de socialización, se les ha enseñado a ser cariñosas y no competitivas (Huston y Álvarez, 1990).

Los resultados obtenidos en nuestra investigación que informa de una mayor hetero asertividad en las chicas, ponen de manifiesto, al igual que otras investigaciones (Whiting y Edwards, 1973; Maccoby y Jacklin, 1974; Harris y Siebel, 1975; Berndt, 1982; Miller, Danaher y Forbes, 1986), que las adolescentes poseen un mejor conocimiento psicosocial, lo que supone mejores consecuencias sociales positivas para las relaciones, pues manifiestan más frecuentemente que sus compañeros varones conductas de cooperación y colaboración, son más altruistas, más generosas, ofrecen más apoyo emocional y están más orientadas que sus compañeros hacia las relaciones sociales.

Por otro lado diferentes autores (Maccoby y Jacklin, 1974; Jennings y Suwasky, 1982; Miller, Danahe y Forbes, 1986) encuentran que los chicos proponen estrategias más asertivas que las chicas en las interacciones con sus pares, intentando controlar las situaciones de forma activa, tendiendo en una mayoría de ocasiones a imponer sus propias ideas sobre el juego, a hacer prevalecer sus propios intereses, a contrariar a los otros y a dominarles y a afrontar los conflictos sociales de un modo más directo e impositivo. En definitiva, diríamos que prevalece sobre estos la auto asertividad frente a la hetero asertividad.

Estas diferencias encontradas entre chicos y chicas relativas al constructo hetero asertividad, se explican también a partir del trabajo de Pérez y Flórez (1998), relativo a las diferencias genéricas en la percepción de acontecimientos estresantes durante la adolescencia. Estos autores, en línea con los trabajos de Offer y cols. (1981), Gilligan (1982), Kessler y McLeod (1984) y Borg (1998), encuentran que las adolescentes experimentan mayor nivel de estrés ante los acontecimientos negativos ocurridos a otras personas significativas, que los chicos. También que las adolescentes son más sensibles que los adolescentes varones, a responder enfáticamente ante cualquier tragedia que le ocurra a un amigo, y son más sensibles y responsables que los chicos ante las necesidades de los demás. Se encontró también que las chicas, ante episodios violentos se sentían mal y expresaban más piedad hacia sus víctimas.

Creemos que esto de alguna manera también explica esa diferencia de género aparecida en los estudios de maltrato entre iguales. Si las chicas adolescentes poseen más empatía que los chicos (más hetero asertividad), es lógico que no haya tantas chicas actuando como "matones" en los institutos.

También es lógico que realicen menos conductas disruptivas en el aula que los alumnos varones, y por eso hay menos alumnas sancionadas que alumnos sancionados.

No cabe duda de que una mayor hetero asertividad en todos los alumnos y no solo en las alumnas, mejoraría notablemente la convivencia en el aula. Debemos preguntarnos si esa mayor hetero asertividad que muestran las alumnas frente a sus compañeros varones, se debe exclusivamente a la forma en que han sido socializadas desde pequeñas, o si se debe a otro tipo de causas, pues ello sería importante a la hora de elaborar métodos de entrenamiento para su mejora.

Posterior a las tres primeras comparaciones, se realizan otras tres exclusivamente con alumnos no sancionados. Esas tres siguientes comparaciones se refieren a :

-Totalidad de alumnos de ESO no sancionados del IES "Humanejos".

-Totalidad de alumnos no sancionados y no calificados como de "muy problemáticos dentro del aula" de los 35 IES participantes de la Comunidad Autónoma de Madrid.

-Totalidad de alumnos no sancionados pertenecientes a los 36 IES participantes (IES "Humanejos" y 35 IES restantes).

Los resultados de la primera de estas comparaciones son discrepantes con los resultados obtenidos hasta ahora. Los alumnos y las alumnas del IES "Humanejos" que no fueron sancionados obtienen puntuaciones medias similares en hetero asertividad. No hay diferencias significativas entre ambas puntuaciones al medirlo con ambas escalas, sin embargo, cuando en una 5ª comparación se contrastan las puntuaciones en hetero asertividad de chicos y chicas (que tampoco fueron sancionados) de los 35 IES participantes de la Comunidad Autónoma de Madrid, vuelven a aparecer diferencias significativas a favor de las chicas en el constructo estudiado, medido en ambas escalas (ADCA-1 y AIHA).

No encontramos una explicación lógica a esta discrepancia. Pudiera ser que los alumnos no sancionados del IES "Humanejos" hubiesen obtenido en ambas escalas puntuaciones medias bastante altas o que las alumnas no sancionadas no obtuviesen puntuaciones demasiado altas en ese constructo. Sea por una causa o por otra, lo cierto es que cuando unimos a todos los alumnos no sancionados de los 36 IES (IES "Humanejos" y 35 IES restantes/comparación 6ª), desaparece la diferencia en el constructo HA (medido en la escala ADCA-1), manteniéndose a favor de las chicas una diferencia significativa en el constructo hetero asertividad HHA (medido en la escala AIHA), es decir, incluso aunque el estilo actitudinal hacia los valores prosociales asertivos y de empatía sea similar en chicos y chicas no sancionados, lo cierto es que se mantienen las diferencias a favor de las chicas en lo referente al propio comportamiento instrumental.

## SEXTA HIPÓTEIS.

*Las alumnas sancionadas con al menos un apercibimiento (aunque sea por falta leve), alcanzarán puntuaciones y porcentajes en el constructo de Hetero Asertividad significativamente superiores a los alcanzados por sus compañeros varones en sus mismas condiciones.*

Respecto a esta sexta hipótesis se realizan dos comparaciones, referidas a:

-Total de alumnos del IES “Humanejos” sancionados con al menos un apercibimiento aunque éste sea impuesto por falta leve.

-Total de alumnos del IES “Humanejos” sancionados con tres o más apercibimientos por falta grave (Primer Ciclo) o dos o más apercibimientos por falta leve (Segundo Ciclo).

En lo referente a la primera contrastación se observan resultados similares a los que se vienen sucediendo. Las chicas en ambas escalas (ADCA-1 y AIHA) obtienen puntuaciones medias en hetero asertividad significativamente superiores a las que obtienen sus compañeros varones en esa misma situación.

Respecto a la segunda comparación se observa que a medida que aumenta el número de sanciones, aunque existe tendencia a la significación, no existe ya diferencia significativa entre chicos y chicas en el constructo estudiado en ninguna de las dos escalas.

## SÉPTIMA HIPÓTESIS.

*Las alumnas que fueron sancionadas con apertura de expediente disciplinario o con apercibimientos por faltas graves (y aquellas catalogadas como de “muy problemáticas dentro del aula”), alcanzarán puntuaciones y porcentajes medios en Hetero Asertividad, significativamente superiores a las puntuaciones y porcentajes medios alcanzados por los alumnos que también hayan sido sancionados con apertura de expediente disciplinario o con apercibimientos por faltas graves (o hayan sido catalogados como alumnos “muy problemáticos dentro del aula”).*

En relación a esta séptima hipótesis se realizaron tres comparaciones referidas a:

-Total de alumnos del IES “Humanejos” que fueron sancionados con la incoación de uno o más expedientes disciplinarios.

-Total de alumnos sancionados y catalogados como de “muy problemáticos dentro del aula”, pertenecientes a los 35 IES participantes de la Comunidad Autónoma de Madrid.

-Total de alumnos sancionados pertenecientes a los 36 IES participantes (IES “Humanejos” y 35 IES restantes de la Comunidad autónoma de Madrid).

A partir de las comparaciones que se realizan con alumnos sancionados, se observa que los datos varían sustancialmente respecto a los que aportan las contrastaciones realizadas hasta ahora.

Si nos referimos a los alumnos expedientados del IES “Humanejos”, las chicas solo presentan diferencias significativas frente a los chicos en HA, constructo de hetero asertividad medido en la escala ADCA-1.

De forma similar cuando comparamos alumnos “muy problemáticos dentro del aula” no encontramos diferencias significativas en hetero asertividad entre chicos y chicas en ninguna de las dos escalas.

Estos resultados nos inducen a pensar que no existen diferencias en el constructo “hetero asertividad” entre chicos y chicas catalogados por sus profesores como “muy problemáticos dentro del aula”. Es decir, las alumnas que reproducen conductas disruptivas en el aula y que son sancionadas con uno o varios expedientes disciplinarios presentan al igual que sus compañeros varones en esa situación una escasa hetero asertividad, y aunque obtengan puntuaciones medias significativamente superiores a sus compañeros (ADCA-1), lo que denota un estilo actitudinal positivo hacia valores prosociales, lo cierto es que su comportamiento instrumental es similar al de sus compañeros varones. Ello puede estar en la línea de lo que se afirma en algunas encuestas (Elzo y otros, 1999), que han venido observando una continua y progresiva disminución en las diferencias entre chicos y chicas, debido al cambio global que ha sufrido la sociedad española, desapareciendo poco a poco los límites entre los sexos en relación a su posición y desempeño de roles, algo que influye de forma importante en sus relaciones.

Otros autores (Rutter y Giller, 1983; Robins, 1986) ponen de manifiesto un dramático incremento de la conducta agresiva y antisocial de las mujeres, disminuyendo la magnitud de las diferencias sexuales encontradas en anteriores investigaciones. Maccoby y Jacklin (1974) afirman que es falsa la idea de que son más agresivos los machos humanos que las hembras, y manifiestan que las diferencias encontradas son menores y de naturaleza más cualitativa que cuantitativa.

Ciertamente las presiones para interiorizar un papel femenino estereotipado puede llevar a las chicas a comportarse de forma menos agresiva que los chicos en situaciones que producen igual cantidad de ira en ambos sexos (Eagly y Steffen, 1986) mientras que en contextos que sean autorizados para las mujeres determinados tipos de agresión, estas pueden ser igual o aún más agresivas que el hombre (Björkqvist, 1994; Harris, 1994). Esto podría explicar las bajas puntuaciones en hetero asertividad de las chicas que en el aula producen conductas disruptivas y son sancionadas con la incoación de expedientes disciplinarios.

A pesar de todo, la última contrastación, en la que se comparan alumnos sancionados de los 36 IES participantes (dónde se incluyen alumnos sancionados con un solo apercibimiento, y por falta leve) vuelve a poner de manifiesto una mayor hetero asertividad en las chicas, concretamente en el constructo HHA medido en la escala AIHA. Es decir, no hay diferencia actitudinal entre chicos y chicas sancionados (solo tendencia a la significación), pero sí persiste esa diferencia significativa en lo que se refiere a la conducta instrumental desarrollada en el aula entre los adolescentes, y siempre a favor de las alumnas.

A partir de los datos se observa que, efectivamente tal y como pronosticamos, las chicas (si no en todas sí en una mayoría de comparaciones), obtienen puntuaciones medias en hetero asertividad significativamente superiores a las que obtienen sus compañeros varones.

Para finalizar este apartado y por claridad expositiva, en la tabla 4 se presenta un resumen de las comparaciones realizadas y de los datos obtenidos a partir de ellas. Las comparaciones 1, 2, 3, 4, 5 y 6, se refieren a la quinta hipótesis; las comparaciones 7 y 8 a la sexta hipótesis; y las comparaciones 9, 10 y 11, hacen referencia a la séptima hipótesis.

Tabla 4 : Resultados en Hetero asertividad obtenidos por chicos y chicas.

COMPARACIONES	HETERO ASERTIVIDAD			
	HA		HHA	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
1) Totalidad de alumnos de ESO del IES “Humanejos” (sancionados y no sancionados).		X		X
2) Totalidad de alumnos de los 35 IES participantes de la C. Autónoma de Madrid. (sancionados y catalogados como “alumnos muy problemáticos dentro del aula” y alumnos no catalogados como tal ).		X		X
3 ) Totalidad de alumnos pertenecientes a los 36 IES participantes ( alumnos sancionados y no sancionados pertenecientes al IES “Humanejos” y a los 35 IES restantes.		X		X
4) Totalidad de alumnos de ESO no sancionados del IES “Humanejos”.		.....		.....
5) Totalidad de alumnos no sancionados y no calificados como de “muy problemáticos dentro del aula de los 35 IES participantes de la C. Autónoma de Madrid.		X		X

6) Totalidad de alumnos no sancionados pertenecientes a los 36 IES participantes (IES "Humanejos" y 35 IES restantes).	.....	X
7) Total de alumnos del IES "Humanejos" sancionados con al menos un apercibimiento aunque este se impusiera por falta leve.	X	X
8) Total de alumnos del IES "Humanejos" sancionados con tres o más apercibimientos por falta grave (1º Ciclo) o dos apercibimientos por falta leve (2º Ciclo).	sig: .062	sig: .097
9) Total de alumnos del IES "Humanejos" que fueron sancionados con la incoación de uno o más expedientes disciplinarios.	X	.....
10) Total de alumnos sancionados y catalogados como de "muy problemáticos dentro del aula" pertenecientes a los 35 IES participantes de la C. Autónoma de Madrid.	.....	.....
11) Total de alumnos sancionados pertenecientes a los 36 IES participantes (IES "Humanejos" y a los 35 IES restantes de la Comunidad autónoma de Madrid).	sig: .060	X

HA : Hetero asertividad medida en la escala ADCA-1

HHA : Hetero asertividad medida en la escala AIHA.

(X) : Puntuaciones medias significativamente superiores en hetero asertividad.

A continuación pasamos a observar las CONCLUSIONES a las que hemos llegado, derivadas de los resultados obtenidos en nuestra investigación a fin de contribuir a la evaluación e interpretación de las conductas disruptivas de los alumnos/as en el aula.

Se concluye que:

1) El problema de la violencia, fenómeno que responde a múltiples causas, se ha convertido, especialmente en las dos últimas décadas en un problema preocupante. Lo pone de relieve el "manifiesto de Sevilla sobre la violencia" (UNESCO, 1992) y el posterior "Manifiesto de Valencia sobre la violencia (1996). Esa violencia presente en la totalidad de los estamentos y ámbitos sociales, adquiere especial dramatismo en los centros educativos, porque en el ámbito de interacción escolar vienen surgiendo con demasiada frecuencia conflictos que implican para su resolución conductas agresivas.

2) La violencia entre iguales o bullying es un fenómeno que está presente en absolutamente todos los centros de Educación Secundaria, y los abusos son sufridos, presenciados y ejercidos por un importante número de alumnos que de una forma u otra, acabarán padeciendo sus consecuencias.

Diferentes experiencias y programas de intervención, han puesto de manifiesto que esta lacra no desaparece totalmente, si bien, sí disminuyen la frecuencia de aparición, y minimizan de forma importante sus consecuencias.

3) Para prevenir y minimizar al máximo el maltrato entre iguales o bullying, los claustros de profesores han de tomar conciencia del problema sin minimizarlo en absoluto. Las actitudes del claustro de profesores y especialmente las actitudes del Equipo Directivo frente a las situaciones de intimidación y victimización, son decisivas para afrontar el problema ante el que deben mostrar inequívocamente “tolerancia cero”.

Durante los recreos y cambios de clase los profesores deben vigilar adecuadamente patios y pasillos. Debe buscarse la máxima cohesión entre el profesorado y debe mejorarse en lo posible la comunicación entre docentes y alumnos. Y es necesario apoyar sin ambigüedades a los alumnos víctimas.

4) Es posible minimizar los efectos del maltrato entre iguales, para ello resulta efectivo que el Centro elabore una reglamentación sobre el tema, en donde se recojan protocolos de actuación para docentes y alumnos, siendo absolutamente necesario estar alerta para que las escaladas de violencia no lleguen a ser demasiado intensas.

5) En la lucha contra el acoso entre iguales adquiere especial relevancia la figura del profesor TUTOR, quien debe tratar de detectar los posibles casos de maltrato vigilando con especial cuidado a los alumnos con NEE. También debe explicar a sus alumnos la problemática que supone el bullying, especialmente para el alumno “víctima”, transmitiéndoles frecuentemente un mensaje de invitación a denunciar los casos conocidos, invocando el derecho de todos a ser respetados.

6) Corresponde a la Administración Pública apoyar todas las iniciativas en este ámbito, y dotar de recursos económicos, formativos y personales a los Institutos, para que estos puedan afrontar el problema del maltrato entre iguales con alguna garantía de éxito.

7) Además de la violencia entre iguales, en los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid existe una gran conflictividad en el aula que afecta muy negativamente no solo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también al profesorado, y esa conflictividad que llega a alcanzar cotas de la violencia real, de alta intensidad, puede hacer que el acoso entre iguales quede como algo periférico.

8) Durante las clases se hace tremendamente difícil realizar algo riguroso, porque hay conflicto, tensión y descontrol, quedando con estas tres palabras perfectamente definida la situación actual de la Educación Secundaria

en la Comunidad Autónoma de Madrid. Y la situación, lejos de mejorar, va empeorando respecto a los cursos anteriores. Los innumerables comportamientos disruptivos que varios alumnos presentan durante las clases provocan violencia verbal, psicológica e incluso física, y ello es vivido frecuentemente con enorme disgusto y ansiedad por los profesores, quienes en casos extremos llegan a sufrir la total destrucción de su identidad profesional.

9) Entre las causas más influyentes por las que se ha llegado a esta situación de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid, en opinión de los profesores, es que su credibilidad ante muchos de los padres de sus alumnos es nula, porque las palabras de sus alumnos valen tanto como las suyas, y porque hay una ausencia casi total de la autoridad docente.

10) La total ausencia de la autoridad docente ha traído como consecuencia, que bastantes alumnos durante las clases presenten conductas inadecuadas, como es el comer chucherías o escuchar música en su walkman mostrando total desinterés hacia las explicaciones y figura de su profesor, cuando no, interrumpiendo las clases por su frecuente impuntualidad, llamando en voz alta a algún compañero, haciendo comentarios inoportunos a voz en grito, levantándose de su sitio sin el permiso del profesor, enzarzándose con algún compañero dialécticamente o físicamente, e incluso humillando descaradamente a su profesor. Estas situaciones, absolutamente habituales en muchas aulas durante las clases, provocan un importante descontento en el profesorado, que llega a sentir miedo o angustia previo a entrar en determinadas aulas.

11) Resulta muy complicada la imposición de sanciones. Éstas, que llegan obligatoriamente no del profesor, sino de la Comisión de Convivencia, del Consejo Escolar o del propio Director del Centro, hace con su inevitable retraso, que el valor educativo de la sanción inmediata se pierda. La interminable burocracia requerida para realizar la instrucción de un expediente disciplinario, hace que se aleje bastante en el tiempo la realización de la infracción con el cumplimiento de la sanción. Una sanción puede ser cumplida por un alumno hasta tres meses después de la realización de los hechos u actos que se pretenden sancionar.

12) Un gran porcentaje de profesores señalan los “problemas psíquicos” como su mayor problema. Un 25 % de profesores tiene una baja oficial o circunstancial cada año, y aunque solo un 3 % de ellas se identifican con problemas de estrés, la mayoría de las otras dolencias son originadas por esto mismo. La mayoría de las bajas se producen por la conflictividad escolar a la que los docentes deben enfrentarse a diario, y aunque suele calificarse a esa conflictividad de moderada, también hay que decir de ella que es constante.

13) La conflictividad en el aula y todas las conductas disruptivas de los alumnos que provocan estrés en los docentes no afectan a todos los profesores por igual. La personalidad de cada profesor es determinante en el control del estrés por parte del docente ante las situaciones de indisciplina, pero aparte de ésto la variable género resulta determinante. Las profesoras



resultan más perjudicadas que los docentes varones. Las profesoras sufren más a menudo violencia psíquica y verbal, que los profesores.

14) La edad del profesor y la experiencia docente o antigüedad también influye en el control de la conflictividad en el aula. Son los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente, quienes suelen sufrir con mayor frecuencia conductas disruptivas durante sus clases. Sin embargo esta circunstancia no está del todo clara, pues los docentes con más años suelen ser los que tienen mayor antigüedad y ello según la normativa vigente les permite conseguir los “mejores institutos” en los concursos de traslados y elegir los “mejores cursos” para impartir sus clases.

15) En la Comunidad Autónoma de Madrid los institutos ubicados en las Áreas Territoriales de Madrid Norte y Madrid Oeste resultan bastante menos conflictivos en lo que se refiere a comportamiento del alumnado, que los institutos ubicados en las Áreas Territoriales de Madrid Sur, Madrid Este, y Madrid Centro. Este hecho debería ser tenido en cuenta por la Administración a la hora de repartir los recursos tanto económicos como humanos.

16) El malestar del profesorado de Educación Secundaria es real y bastante profundo. La violencia en el aula, el desinterés por lo que dicen y las mediocres calificaciones que obtienen sus alumnos son sus particulares enemigos. Ello hace que la Escuela Pública esté degradándose poco a poco hasta límites que podrían ser calificados de tragedia. Y paradójicamente (cuando es la enseñanza pública la que debería velar por ellos) en este ambiente quienes más pierden son los alumnos más pobres, porque son precisamente los alumnos más pobres quienes más carencias tienen, ya sean físicas, afectivas, intelectuales o económicas.

17) Todos los proyectos encaminados a erradicar la violencia escolar o bullying serán siempre insuficientes, pero la conflictividad que se vive a diario en las aulas resulta mucho más perjudicial para el sistema y la convivencia en los centros escolares que aquella, pues ésta ataca directamente a los profesores, impidiéndoles abordar nuevos proyectos o comprometerse en mejoras necesarias que afecten precisamente al aprendizaje y a la convivencia. La conflictividad en el aula se ha convertido en una “grave enfermedad” del sistema escolar.

18) Es necesario detectar la conducta violenta desarrollada por determinados alumnos en su paso por la Escuela Primaria. Hay que poner remedio e intervenir antes de que estos alumnos que exhiben frecuentemente comportamientos antisociales lleguen al instituto, pues la conducta antisocial detectada en estadios tempranos, predice una conducta violenta más grave y antisocial en la adolescencia, así como fracaso escolar y fracaso para su vida en general.

19) Solo la escuela puede ofrecer la “oportunidad de escapar” y poder pensar en un “mejor futuro” a aquellos alumnos cuya familia y contexto próximo favorecen e incluso promueven la conducta agresiva. La escuela es la “única oportunidad” que tiene ese alumno para aprender habilidades que eviten la

violencia. Por ello la Administración debe adoptar estrategias políticas (legislando) y económicas que favorezcan esos desarrollos (muy diferentes a las que se vienen usando), y los profesores tutores poner en marcha, asesorados por el Departamento de Orientación, programas educativos encaminados a tal fin.

20) Existe una importante relación entre el tipo y el número de sanciones que reciben los alumnos por realizar conductas inadecuadas durante las clases, y la adaptación de éstos a su entorno más próximo (sus padres, sus profesores, sus compañeros, la vida escolar en general, e incluso su propia adaptación personal). Los alumnos/as que reciben varias sanciones entre las que se incluyen apercibimientos por faltas graves y/o la incoación de uno o más expedientes disciplinarios, presentan peor adaptación que los alumnos/as no sancionados, pues obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores en varios de los índices estudiados a partir de las escalas utilizadas al efecto. En definitiva, el bajo rendimiento académico y el mal ambiente de convivencia en el aula que crean determinados alumnos y que les hace acreedores de varias e importantes sanciones, se relaciona con una pobre interacción de éstos con su entorno más próximo, y se convierte así, la baja Adaptación en un importante predictor de conductas disruptivas futuras, desarrolladas en el aula.

21) Los cursos más conflictivos son los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO, siendo los alumnos de 4º quienes, a pesar de las sanciones recibidas, presentan mejor adaptación. La mayor densidad de conflictos se produce en el Primer Ciclo. El 2º curso de ESO, donde se encuentran más índices con menor adaptación, es sin duda el más conflictivo y problemático de los cuatro cursos de la ESO, y ello, tanto en conductas disruptivas como en conductas bullying, de tal forma, que los alumnos de 1º tienden a ser víctimas y los de 2º agresores.

22) Todos los alumnos sancionados, incluso aunque solo sea con un apercibimiento por falta leve, presentan poca adaptación a sus profesores y poca adaptación genérica al mundo escolar.

23) Existe una importante relación entre el tipo y el número de sanciones que reciben los alumnos por realizar conductas inadecuadas durante las clases, y la asertividad. Los alumnos a los que se les imponen varias sanciones entre las que se incluyen apercibimientos por faltas graves y/o la incoación de uno o más expedientes disciplinarios, presentan peor auto asertividad y peor hetero asertividad que los alumnos no sancionados, pues obtienen puntuaciones medias significativamente inferiores en ambos constructos estudiados a partir de las escalas utilizadas al efecto. En definitiva, la variable asertividad (al igual que la adaptación) juega un decisivo papel respecto a la convivencia en el aula, pues los alumnos que puntúan bajo en asertividad son en general quienes desarrollan más conductas disruptivas y antisociales en el aula. Es decir, multitud de conductas y actitudes inapropiadas que algunos alumnos presentan durante las clases, están relacionadas con una escasa auto y hetero asertividad, hecho que a su vez pone claramente de manifiesto la estrecha relación existente entre las conductas disruptivas y la asertividad, pues las conductas violentas e inadecuadas que algunos alumnos

realizan en el aula frente a sus compañeros y frente a sus profesores, además de impulsividad y un locus de control externo, denotan también una importante falta de empatía, relacionada ésta, sin duda con el constructo hetero asertividad, convirtiéndose así la baja o poca Hetero Asertividad en un importante y valioso predictor de futuras conductas “antisociales” que se desarrollarán en el aula.

24) Todos los alumnos sancionados, aunque solamente sea con un apercibimiento por falta leve, presentan menor hetero asertividad que los alumnos no sancionados.

25) La participación en un programa de habilidades sociales impartido de forma sistemática por los tutores a lo largo de todo un curso escolar, produce en los alumnos participantes mejoras en la adaptación a su entorno más próximo y mejoras en asertividad (auto y hetero asertividad), y estas mejoras, sin duda favorecen cambios positivos en su casa y en el instituto, y en definitiva, mejoran la convivencia en el aula.

26) La realización de diferentes actividades inconexas e incluso la realización esporádica y no sistemática de actividades relativas a la enseñanza de Habilidades Sociales y entrenamiento en Solución de Problemas por parte de los alumnos, no solo no les produce ninguna mejora ni en adaptación ni en asertividad (auto y hetero asertividad), sino que tampoco evita un posible empeoramiento en ambos constructos.

27) Existen importantes diferencias de género en relación a los alumnos sancionados. Independientemente del rendimiento escolar hay un porcentaje notablemente menor de alumnas sancionadas, que de alumnos en esa misma situación, diferencias que se acentúan cuando nos referimos exclusivamente a sanciones que conllevan incoación de expediente disciplinario.

28) Las chicas en general presentan mayor hetero asertividad que sus compañeros varones. Las adolescentes en general, no solo tienen un estilo actitudinal positivo hacia los valores prosociales y de empatía y asertivos ante la interacción social en general, sino que también ello se refleja en su propio comportamiento instrumental. Por eso en el medio escolar las alumnas, frente a sus compañeros varones, presentan menor número de conductas disruptivas (agresivas y violentas).

29) Aunque en general las adolescentes presentan mayor hetero asertividad que los chicos, esas diferencias desaparecen al referirnos a alumnos/as catalogados como de “muy problemáticos dentro del aula”. Es decir, las alumnas que reproducen conductas disruptivas durante las clases y que son sancionadas con uno o más expedientes disciplinarios, presentan igual que sus compañeros varones una baja hetero asertividad. Y aunque denotan un estilo actitudinal positivo hacia los valores prosociales, lo cierto es que su comportamiento instrumental en el aula y fuera de ella, es similar al de sus compañeros también expedientados.

30) Una mejora de la convivencia en el aula, pasa indefectiblemente por la necesidad urgente de que la Administración central legisle en aras de que la autoridad en el aula sea detentada por el profesor. Corresponde a la Administración el dotar a los profesores de una autoridad suficiente para afrontar y sancionar de forma inmediata las frecuentes conductas inadecuadas que se producen durante las clases.

31) La figura del Tutor resulta imprescindible a la hora de afrontar proyectos educativos encaminados a mejorar la convivencia. Sería conveniente poseer una formación específica y una acreditación para desempeñar esa función, cuya tarea debería también estar bonificada con algo más que dos horas lectivas. Debería valorarse en los concursos de traslados, de forma que los profesores de una determinada materia, concursaran directamente para ser tutores en otros centros. La Administración debería remunerar el desempeño del cargo, o al menos dejar su carga horaria lectiva en 14 horas como máximo.

32) Debería ser obligatorio el cumplimiento de DOS HORAS semanales de tutoría presencial con los alumnos de ESO (actualmente solo se realiza una hora). Ésto dejaría margen suficiente a los Tutores para poder desarrollar programas de intervención completos sin reducir unidades por falta material de tiempo, o para repetir las veces necesarias aquellas actividades consideradas importantes para el fin perseguido.

33) La Administración debería legislar para que el Departamento de Orientación sea responsable y competente en la exigencia de cumplimiento por parte de los Tutores de determinadas actividades de los alumnos durante la hora de "tutoría". Actualmente, las propuestas de actividades que realiza el Orientador no son de obligado cumplimiento. Sería importante también eliminar la carga horaria lectiva de los Orientadores/as. Esas horas lectivas, el tiempo que conlleva prepararlas y la cantidad de Informes que han de elaborar (alumnos propuestos para Diversificación Curricular, alumnos propuestos para Garantía Social, alumnos propuestos para las ACEs, preparación de las reuniones de Tutores, más las valoraciones de alumnos solicitadas por los tutores, asistencia a la CCP, Preparación y redacción de actas de las reuniones de su propio departamento...) hace que no dispongan de tiempo suficiente para incidir de forma directa con programas educativos sobre determinados alumnos con problemas específicos, y desde una perspectiva profesional. Ello podría solucionarse aumentando el número de Orientadores/as destinados en cada Instituto.

34) Los alumnos con NEE son especialmente vulnerables ante el maltrato y suelen convertirse con facilidad en "víctimas". Aparte de la especial vigilancia que ha de tenerse con estos alumnos, debería ofrecérseles una educación de calidad que les enseñe además de contenidos instrumentales básicos, formas de comportamiento asertivo y prosocial que les preserve dentro de lo posible del acoso de sus iguales. En la actualidad son los profesores de cada materia quienes realizan las programaciones para estos alumnos, asesorados, en el mejor de los casos por profesores de Pedagogía Terapéutica. Ello desemboca en la simple entrega al alumno para su realización, de algunas actividades relativas a esa materia pero de cursos

inferiores. Sin embargo creemos que esas programaciones no deberían ser un mero trámite burocrático que es prácticamente lo que son en la actualidad. Deberían ser realizadas por los profesores de PT con el asesoramiento del Orientador/a del Centro teniendo en cuenta las particulares dificultades de aprendizaje de cada uno de estos alumnos. Después podrían ser entregadas a los profesores de área para que ellos las apliquen.

35) Es conveniente que los Claustros de Profesores, aunque no lo soliciten, reciban formación sobre la violencia escolar, y sean entrenados en observación de situaciones de maltrato. Esa información podría llegarles a los profesores a partir de los propios Orientadores de sus centros, quienes en ningún caso deberían tener la obligación de impartir clases (actualmente deben impartir un mínimo de seis horas lectivas), o bien a partir de otros profesionales especializados en el tema.

### IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS.

A partir de lo expuesto en la presente investigación, puede decirse que la aplicación de diferentes programas ha resultado desigual con luces y sombras, en función de los desarrollos de aplicación, y cabe concluir a partir de la revisión de los estudios de prevención e intervención ante el maltrato entre iguales que existen dos tendencias distintas, relacionadas con la definición del problema (Informe del defensor del Pueblo, 2000).

La primera tiende a delimitar el campo de estudio e intervenciones a aquellos hechos que se ajustan estrictamente al abuso de poder que se produce dentro de las escuelas; y una segunda que tiende a ampliar el problema a otras manifestaciones agresivas u otros problemas de los jóvenes (consumo de drogas, racismo, violencia escolar, vandalismo, etc). Por ello los programas de intervención ante los abusos entre iguales, incluyen programas más amplios de prevención de la violencia y de las conductas antisociales de los jóvenes adolescentes.

En la segunda mitad de la década de los noventa, importantes autores (Byrne, 1994 b; Randall, 1996; Mellor, 1999, e incluso ya lo hizo el propio Olweus, 1993) se inclinan por la segunda de las tendencias, considerando que si bien el maltrato entre iguales se produce tras los muros de la escuela, en realidad viene originado en buena medida, por factores ajenos a ésta y deben encontrarse soluciones fuera del contexto escolar. Y por ello el abuso entre iguales se aborda desde una perspectiva pluridisciplinar, en cuya prevención e intervención están implicados otros contextos como la familia y la comunidad en la que se halla inmerso el colegio. Ello incluye también a trabajadores sociales, policía, asociaciones de vecinos, servicios sociales, etc. Además para prevenir y controlar los casos de maltrato, se promueve la creación de "comités de seguimiento de los abusos entre jóvenes" entre diferentes centros de la misma localidad, conjuntamente con entidades locales (Randall, 1996).

Parece claro que aumentar las iniciativas de gestión democrática de la convivencia, encaminadas a la reducción de la violencia en los centros

escolares, resulta siempre beneficioso, pero la aplicación de estos programas en los centros no resulta demasiado positiva, a la vista de los resultados, y teniendo en cuenta los costes. Parece que estas propuestas vienen necesariamente de personas que no conocen (o lo conocen poco), el funcionamiento diario de la escuela. Aplicar estos programas a gran escala, resulta por diferentes motivos, hoy por hoy, prácticamente imposible. No resulta factible ni siquiera en la totalidad de un sólo Instituto. Seguramente una mejor solución pasaría por programas específicos aplicados exclusivamente por los “profesores Tutores” a sus grupos, incidiendo específica y solamente en determinados alumnos de riesgo. No tiene demasiado sentido a nuestro entender, aplicarlo a todos y cada uno de los alumnos de un centro. Ciertamente no les va a perjudicar, pero creo que a otros muchos tampoco les va a beneficiar demasiado, y la aplicación resulta demasiado cara en “medios” y “tiempo”.

Sin embargo a pesar de las dificultades que supone el introducir en las actividades cotidianas que se realizan a diario en un instituto, programas que impliquen a la totalidad de la comunidad educativa, el centro escolar no puede “mirar hacia otro lado” ni minimizar las consecuencias de los abusos entre iguales. Ciertamente la lucha contra el bullying requiere que todo el claustro de profesores tome conciencia de la gravedad del problema y requiere sobre todo la “implicación” de todos. Por otro lado, la aplicación de diferentes programas a gran escala implicaría a su vez la apertura a profesionales especialistas distintos de los docentes, y un ajuste de horarios difícil de aplicar. Pero la realidad es que la apertura de los centros a nuevos profesionales se va haciendo muy poco a poco e implicar a todos los profesores de un instituto en un mismo proyecto, es hoy por hoy prácticamente imposible. Incluso puede resultar difícil implicar a todos los tutores, pero si queremos afrontar cualquier proyecto por pequeño que sea, es obligatorio contar con ellos, o al menos con el mayor número posible de ellos. De ahí que el profesor TUTOR debería poseer una formación específica y un “título” que lo acredite como tal. Y quizás deberían ser preferiblemente profesoras, pues sabemos que el trabajo en equipo es requisito imprescindible para la excelencia educativa y la innovación y según algunas investigaciones son las mujeres quienes aportan posiciones más colectivistas (Morales et al., 1992) y más cooperativistas (Arrospide y Cerrato, 1996).

En definitiva, la lucha contra el acoso entre compañeros pasa por la implicación real del profesor/a tutor, y del Equipo Directivo del instituto.

Cada profesor tutor debería pasar a sus alumnos al menos una vez por trimestre un cuestionario breve (confeccionado al efecto), a fin de detectar posibles casos de maltrato. El docente debe explicar a sus alumnos la problemática que supone el Bullying especialmente para el alumno “víctima” y transmitirles claramente que no tolerará de ninguna manera este tipo de conductas entre ellos.

El profesor tutor debe transmitir con frecuencia mensajes inequívocos, nunca ambiguos que puedan no ser interpretados correctamente por sus alumnos. Debe convencerlos de que ese “acoso” que pudiese estar sufriendo

alguno de ellos por parte de otros compañeros, tiene solución tanto dentro como fuera del centro (en horario escolar o extraescolar), siempre que sea denunciado. En el cuadro 37 aparece, a modo de ejemplo, una forma de mensaje que podría ser utilizada por el Tutor al abordar el tema.

Cuadro 2 : Ejemplo de mensaje para los alumnos de la tutoría.

---

*Si alguno de vosotros es maltratado por un compañero o por un alumno de otra clase, debe comunicármelo a mi o a otro profesor, porque haciéndolo no se está convirtiendo en un chivato. Sencillamente todos tenemos derecho a que se nos respete. Todos tenemos derecho a estar cómodos y felices en el centro escolar. Se nos hace ir al instituto por obligación y NADIE, ABSOLÚTAMENTE NADIE tiene derecho a intimidarnos, a perjudicarnos, a amenazarnos y hacérselo pasar mal. Por eso, cuando otro alumno se mete continuamente con nosotros y lo decimos al profesor no estamos chivándonos, estamos ejerciendo un DERECHO. A veces tenemos miedo de que nos peguen a la salida o nos busquen durante el fin de semana para pegarnos. Pero para que eso no ocurra está la POLICÍA y el propio EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO.*

---

Cualquier indicio o caso de abuso constatado debe ponerse inmediatamente en conocimiento de Jefatura de Estudios o la Dirección del Centro. El Jefe de Estudios hablará seriamente con el agresor y con la víctima. Escuchará primeramente al alumno “víctima”. Si el abuso ha sido denunciado por el propio alumno apenas habrá dificultad en que relate con detalle el maltrato a que es sometido. Si solo hay indicios de maltrato, el alumno “víctima” no suele colaborar negando todo o minimizando el problema. En tal caso desde Jefatura se debe dejar claro al alumno que solo nosotros podemos ayudarlo, y que estamos dispuestos a ello. De todas formas, sea a partir de indicios, o sea a partir de la propia denuncia de un alumno, debe dejársele claro que el Equipo Directivo del Centro “tomará cartas” en el asunto y resolverá el problema, porque hablará con el alumno “agresor” para que deje de agredirle y molestarle. También se les recomienda que a partir de ese momento, ante la menor agresión, aunque esta sea mínima, pasen por Jefatura a contarlo.

A continuación se escucha al alumno “agresor”, quien generalmente, ante las acusaciones, suele justificar su acción con razonamientos absurdos. Tras hacerle ver que no existe razón alguna que justifique su comportamiento se le explica lo mal que lo está pasando su compañero “víctima”.

En el IES “Humanejos”, se le dice que aunque lo ideal sería que se lleven bien como compañeros que son, le pedimos que a partir de ese momento ni siquiera le mire, ni se le acerque, ni “nada de nada”, y automáticamente se le sanciona con una expulsión de cinco días. Se le informa además que a partir de ese mismo momento se pone en marcha la incoación de un expediente disciplinario que puede acarrearle hasta un mes de expulsión

si el alumno al que molestaba continuamente pasa por Jefatura a denunciar cualquier agresión por mínima que sea. Se le comunica además que si la “cosa” queda ahí y termina el acoso, el expediente disciplinario se detendría. También se le avisa que si acosa a su compañero fuera del instituto o en días no lectivos, se dará aviso a la policía y el expediente disciplinario seguirá su curso. En definitiva se le hace ver que en el centro hay “tolerancia 0” con la violencia que supone el acoso entre iguales.

Con este tipo de actuaciones por parte del Equipo Directivo, y con la aplicación de programas de habilidades sociales (con actividades dirigidas a mejorar la comunicación entre los alumnos, a controlar los “nervios” manejando la ansiedad, a mantener entre sí buenas relaciones dialogando y llegando a acuerdos, asumiendo responsabilidades y resolviendo problemas, aprendiendo a enfrentarse a las provocaciones, sentirse seguros de sí mismos y desarrollar la empatía y la asertividad) y entrenamiento en solución de problemas impartido de forma sistemática durante la hora de “tutoría”, las conductas bullying suelen reducirse bastante.

Por otro lado es importante también que el profesor Tutor, en la primera reunión a principios de curso, informe a los padres de sus alumnos de las claves que han de observar para detectar si su hijo/a es víctima de intimidación. Se trata de observar si el chico/a llega a casa con la ropa, los libros, la mochila...dañada o rota, si tiene cortes, rasguños, arañazos o “moratones” difícilmente explicables desde causas normales o naturales, si además de perder el interés por asistir al instituto bajan sus calificaciones académicas, si cambia de humor frecuentemente y de forma inesperada, o si vuelve a casa del colegio con los ojos húmedos y llorosos, ansioso o decaído. Se les invita a observar con atención para reconocer claramente la situación que pueden vivir sus hijos, y a comunicar sin demora al centro docente las sospechas. Desde la Institución escolar se intervendrá de inmediato ante cualquier indicio de acoso, de la forma descrita anteriormente e impidiendo que queden solos en ningún momento la víctima y el/los presuntos agresores, con quienes se tomarán las medidas disciplinarias pertinentes, encaminadas, siempre que sea posible, a la reeducación de las actitudes y conductas desadaptadas.

Verdaderamente, en la escuela hay mucha más violencia que la que se admite. Además, existe como se ha visto una gran conflictividad en el aula que afecta negativamente no solo al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también afecta muy negativamente al profesorado, corriéndose con ello el riesgo de que el bullying pueda quedar como algo periférico, pero a pesar de esta circunstancia, los educadores deben poner todos los medios a su alcance para detectar el maltrato entre compañeros, y no deben en ningún caso, tolerarlo.

Además de la violencia entre iguales, como se acaba de mencionar, hemos constatado otro tipo de violencia que también se da en el aula con una frecuencia considerable y que resulta tremendamente perjudicial para el sistema porque afecta sobre todo al profesorado, pieza indispensable sin duda,



del engranaje que mantiene en funcionamiento la maquinaria del Sistema Educativo.

La convivencia y el clima ambiente escolar de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid está hoy, bastante alejada de la que según los responsables políticos teníamos en nuestro país, pues según las Instituciones, en los centros educativos españoles “gozamos de una atmósfera pacífica y responsable” (García Correa, 1996, p. 11).

Posiblemente esa aseveración fue realizada a partir de los datos aportados por el Plan EVA (Investigación Evaluativa), el cual en uno de los rasgos definitorios del clima escolar (Luján y Puente Azcutia, 1996, p.149) contrapone: “En las aulas existe una disciplina impuesta basada exclusivamente en la autoridad del maestro” frente a “En las aulas existe una autodisciplina basada fundamentalmente en el respeto mutuo entre maestros y alumnos”, situándose en una escala de cinco categorías en la parte positiva el 96 % de Primaria y el 94 % de Secundaria. Así los resultados que se obtienen respecto a este particular pueden calificarse de “muy buenos” (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, pp. 86-102).

Sin entrar a valorar la veracidad de esos datos, dos años después, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 1998, p. 80), nos dice sobre el estado de convivencia en las aulas no hay datos que sirvan de referente ni investigaciones amplias, disponiéndose solo de informaciones más o menos puntuales y en todo caso parciales.

A partir del Cuestionario para Profesores de Educación Secundaria hemos realizado una “instantánea” de cómo era la convivencia y el clima ambiente escolar en los IES de la Comunidad Autónoma de Madrid durante el curso 2001-02, y esa instantánea sigue siendo (si no peor) tremendamente actual en el curso 2005-06.

“El clima o atmósfera del Instituto y de la clase es un término referido a la percepción que tienen sus integrantes, es decir, los alumnos y profesores, sobre el bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse valorado y aceptado en la convivencia diaria” (Trianes, 2000, p. 106). Un buen clima posibilita el desarrollo personal y ayuda a que la persona consiga alcanzar sus metas sin frustración y sin abandonarlas.

Son muchos los autores que realizan aportaciones sobre el concepto de clima en un contexto próximo (Brunet, 1987; Fernández Díaz y Asensio, 1989; Asensio y Fernández, 1991; Martínez, 1994; Gairin, 1996; Zabalza, 1996; Lorenzo, 1995; Ojenbarrena, 1997) y observamos que el concepto de clima es tan amplio que a veces se miden variables que poco tienen que ver de unos estudios a otros. En definitiva, cabría preguntarse si los investigadores del clima escolar están todos buscando lo mismo (Anderson, 1982). Este autor, con su obra “la búsqueda del clima escolar: una revisión de la investigación”, resulta imprescindible para comprender los conceptos más ampliamente utilizados sobre el clima:

- El clima concebido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos.
- Clima definido en función de las características típicas de los miembros de la Institución.
- Clima entendido como robustez, es decir, la actitud del profesor hacia la disciplina y la estructura.
- Clima como calidad de vida o afecto general de los estudiantes.
- Clima identificado con satisfacción.
- Clima entendido como cultura del centro.
- Clima concebido como liderazgo.
- Clima definido como el conjunto de relaciones entre miembros de una organización y los estilos de dirección.
- Clima definido en función de percepciones y actitudes de los profesores, formadores de la personalidad de la institución.

En definitiva es patente la gran variedad terminológica y conceptual respecto al clima, existiendo además, decenas de variables diferentes para medir operativamente cada factor o componente.

Anderson (1982) intenta concretar esa enorme complejidad conceptual e identifica cuatro acepciones que pueden ser consideradas como cuatro posturas teóricas de partida:

- Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos o los estudiantes.
- Clima en función de las características típicas de los participantes.
- Clima como función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- Clima entendido como “calidad de vida” dentro del centro.

Nuestro punto de partida ha sido el estudio del clima de aula que Anderson (1982) sitúa en tercer lugar: Clima como función de las percepciones y actitudes de los profesores, por considerarlo el más importante e influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Evidentemente, el nivel de la clase y el del centro son distintos, pero estamos absolutamente de acuerdo con Trianes (2000), en que es preciso empezar por construir un buen clima en las aulas, porque es imposible trabajar ese objetivo en el centro, si existe un mal clima en determinadas aulas, pues sus conflictos desbordan los límites de la clase y se reproducen en los patios de recreo, en los pasillos y en los espacios comunes. Un buen clima de clase es necesario para desarrollar óptimamente las actividades de aprendizaje. Y hemos observado a partir de los cuestionarios cumplimentados por profesores de Educación Secundaria que en muchos IES de la Comunidad Autónoma de Madrid, el clima de aula ofrece unos datos deplorables (ver apéndice 8, y gráficos relativos a cada ítems en apéndice 49). Datos y resultados que demandan una intervención inmediata a fin de frenar el deterioro continuo de la convivencia y resolver no solo la angustia y estrés al que se ven sometidos de forma frecuente muchos profesores, sino también mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje que posibilite de forma efectiva una Enseñanza Secundaria de calidad.

Pero... ¿cómo intervenir? Tal y como hay en día se estructura y desarrolla la vida en un Instituto, la forma más efectiva de hacerlo es desde las Tutorías. Posteriormente ha de perseguirse la implicación del mayor número posible de profesores del centro, pero en principio son los Tutores los más indicados (si no los únicos), para poner en marcha cualquier proyecto educativo, porque los profesores de Educación Secundaria, en general (como se vio anteriormente) no se consideran responsables de la situación y del deterioro del clima de aula que tanto afecta al nivel de convivencia diario, y creen además no tener en sus manos ni el modo ni la posibilidad de resolverlo. Ello se observa no sólo al interpretar la correlación entre los factores de los bloques III y VII del cuestionario (cuadro 19 del apéndice 12), sino que aparece también reflejado en las respuestas que los profesores dan a los ítems 113 y 123 (preguntas abiertas). En éstos (ver apéndice 48), salvo excepciones en las que encontramos frases que otorgan una importante responsabilidad a los profesores (“excesiva permisividad a los profesores de Primaria”, “algunos profesores que no son cumplidores”, “falta de trabajo en las tutorías”, “los profesores no están seleccionados para manejar estas cuestiones”), el resto, es decir, una mayoría de las frases implican en una mayor responsabilidad a las familias y a las Instituciones (“falta de límites a sus hijos por parte de los padres con la consiguiente falta de responsabilidad de las familias”, “no realización de su labor por parte del Equipo Directivo”, “problemas psiquiátricos de los alumnos”, “promoción automática de 1º a 4º de ESO”, “nula implicación política en el control de esta violencia”, “desprecio por parte de los padres a la figura del profesor”, “intervención nula de las Autoridades locales en materia educativa”, los padres creen a sus hijos a toda costa”...).

Este panorama puede dar una idea de lo difícil que hoy por hoy resulta implicar en cualquier proyecto a profesores que no desempeñen el cargo de Tutor. Hecho por otro lado lógico, cuando se piensa que no solo no se es responsable de ello sino que además no puede hacer nada personalmente para resolverlo. Estamos de acuerdo con la idea de que la responsabilidad de los profesores de Educación Secundaria respecto a las situaciones de conflictividad que se viven a diario en las aulas de los Institutos es muy limitada y que también, sus posibilidades de solucionarlo, son también muy limitadas.

La LOGSE llenó las aulas de alumnos que asisten a clase por obligación, absolutamente desmotivados y muchos de ellos tremendamente conflictivos. Ciertamente los profesores de Secundaria no estaban ni están preparados para manejar esos conflictos, ni son seleccionados en cada “oposición” para ello, pero evidentemente es un desatino culparles a ellos de una situación que les vino impuesta.

Sin duda es la Administración quien tiene que poner remedio aumentando el “cupó” de profesores especialistas que pudiesen atender a esos alumnos/as conflictivos. Pero mientras, los profesores Tutores son los únicos que están en condiciones de abordar con relativo éxito cualquier intervención educativa. Estos pueden y deben intervenir trabajando en las tutorías, impartiendo programas de habilidades prosociales y entrenando en la solución de problemas a sus alumnos, todo ello coordinado y supervisado por el Departamento de Orientación. Porque aunque es verdad que son escasos los

estudios de estricto seguimiento sobre la efectividad de estos currículos debido al tiempo y al costo involucrados, Edward Zigler, profesor de Psicología de la Universidad de Yale aconseja a los profesores de las escuelas que utilicen esos currículos porque “parecen prometedores” aunque las evaluaciones no sean completas (Lawton, 1994). Por otro lado sabemos que el hecho de entrenar en grupo incrementa la efectividad del entrenamiento por crearse más oportunidades para el modelado y el ensayo de las habilidades sociales (Badlyn y otros, 1983; Bierman y Furman, 1984; Hansen, St. Lawrence y Christoff, 1985). También sabemos que los alumnos antisociales, sacan mejor rendimiento y provecho del entrenamiento cuando lo realizan con chicos no antisociales, que cuando lo realizan con chicos con los mismos problemas que ellos (Feldman, Caplinger y Wodarski, 1983). Y esto sin duda, predice un mejor rendimiento a la intervención del profesor Tutor con todo su grupo, que si lo hiciese de forma individual con solamente alumnos de riesgo, hecho además de improbable realización por cuestiones horarias.

El entrenamiento en Habilidades Sociales y Solución de Problemas a las que consideran plenamente válidas para reducir los conflictos escolares, es avalado por multitud de investigadores como Gordon y Jurkovic, (1987); French y Unis, (1987); Tremblay y otros, (1991); Rigby y Sharp, (1993); Sureda, (1998, 2001); Trianes, (2000); Martín, (2000); Vallés y Vallés, (2000); Cava y Musitu, (2000), entre otros muchos.

También resulta positiva la enseñanza de Valores que posibilite un cambio de actitudes por parte de los alumnos. Este hecho lo ponen de manifiesto varias investigaciones (Lipman, 1988, 1993 a, 1993 b; Domínguez et al., 1996; Carreras y otros, 1998; Díaz-Aguado, 1999). Por ello se hace imprescindible que todos los profesores, (y no sólo los tutores) asuman la transversalidad de la Educación en Valores. Ciertamente que los valores que no se “viven” en casa, en la “familia”, no son fácilmente asimilables ni alcanzan actitudes positivas por parte de los alumnos, pero la escuela no puede renunciar a perseguirlo como un importantísimo objetivo desde la misma Escuela Primaria, manteniendo por supuesto esa misma enseñanza, durante toda la Secundaria Obligatoria.

Por otro lado debería aprovecharse la probada capacidad de identificación de niños pequeños que están en riesgo de delinquir, y realizar con estos alumnos una temprana intervención, ya desde la Educación Primaria. Ello lo avalan también diferentes investigadores entre otros Ladd (1981); Bierman y Furman (1984); Ladd y Asher (1985); Patterson y otros (1989); Rubin, LeMare y Lollis, (1990); Kazdin, (1993); Tremblay et al. (1995); Jalongo et al. (1998). Esas intervenciones tempranas evitarían muchos conflictos posteriores en los Institutos.

Si además de una intervención temprana, se implantara en los Institutos de forma generalizada la intervención tutorial con la impartición de un programa similar al realizado en la presente investigación (en la que conseguimos resultados de mejora cercanos al 50 %), podría intentarse institucionalizar programas de resolución de conflictos entre compañeros. Ello requiere entrenar a los alumnos en empatía, cooperación y toma de perspectiva, todo

encaminado a enseñar un proceso para ayudar a los otros a resolver sus diferencias pacíficamente. La intervención mediada por los pares según algunos autores (Bierman y Furman, 1984; Sack y Gaylord-Ross, 1989; Hansen y otros, 1990; Trianes, 2000), resulta prometedora, porque a pesar de que la investigación final sobre la efectividad de esta solución, al igual que en las anteriores, ha sido limitada, sin embargo hay datos que muestran que los programas de resolución de conflictos reducen los castigos disciplinarios y mejoran el ambiente escolar, aumentando la confianza, la autoestima y la responsabilidad de los alumnos que reciben el entrenamiento para ayudar a otros (Van Slyck y Stern, 1991).

Un papel importante respecto al clima de aula y de centro (señalado por los profesores), tiene sin duda el Equipo Directivo del Centro. Todos sus miembros pueden ayudar a establecer normas escolares de no violencia y de comunidad desarrollando relaciones afectivas y sobre todo sinceras con grupos de alumnos. Ésto, junto con alentar el sentido de pertenencia a los programas y políticas escolares, aumenta la probabilidad de que los planes disciplinarios y las metas académicas sean apoyadas de manera consistente, mejorando el clima escolar (Aleem y Moles, 1993).

Diferentes estudios demostraron que los centros con bajos niveles de comportamiento violento se distinguen de aquellos con altos índices, en cuanto a un clima escolar positivo, dónde predominan los sentimientos comunitarios de inclusividad. Según Walker (1995), los alumnos que se sienten apreciados y reconocidos por al menos un adulto del Instituto, tienen menos probabilidades de actuar contra el carácter de no violencia implantado en el centro.

Es conveniente que el Equipo Directivo trace un plan de disciplina que abarque a todo el Instituto, pues ello ayuda a promover una cultura pacífica y preocupada entre los alumnos. Es necesario crear estructuras para, por un lado enseñar y reforzar activamente el comportamiento de los alumnos cuando manifiestan comportamientos y actitudes prosociales, y por otro, hacerles a los alumnos responsables de sus comportamientos por sus acciones equivocadas y erróneas de manera justa y consistente (Walker, Colvin y Ramsey, 1995).

El Equipo Directivo puede contribuir a la creación de un clima escolar positivo creando una atmósfera atrayente del Instituto, no institucional. Mostrando preocupación por el Centro y reparando los daños rápidamente, pues ello desalienta futuros actos vandálicos. Conviene también hacer que los alumnos se involucren en mantener limpio y en mejorar la imagen exterior del Centro, tanto en interior como en patios exteriores, pues ello aumenta los sentimientos de pertenencia y comunidad (Sabo, 1993), disminuyéndose la probabilidad de aparición de actos vandálicos.

El Equipo Directivo debe intentar una educación o Escuela de Padres, especialmente para aquellas familias que tienen problemas que puedan fomentar un comportamiento violento de su hijo en el Centro, porque ello crea lazos entre la familia y el Instituto, algo que sin duda beneficia a ambos (Kadel y Follman, 1993).

Por otro lado, para prevenir la violencia juvenil relacionada con pandillas es vital que el Equipo Directivo, con el Director al frente, comparta información con la policía para planificar intervenciones. En definitiva, para que funcione un enfoque de prevención de la violencia escolar, la escuela y las comunidades deben trabajar juntas en todos los aspectos relacionados con ello (Cantrell y Cantrell, 1993).

## INVESTIGACIONES FUTURAS.

Son varias las futuras o nuevas investigaciones que a partir de la presente podrían derivarse y cuyos resultados implementarían y completarían los que nosotros encontramos.

Una primera investigación podría consistir en la replicación de la presente investigación pues con esta pretendíamos ofrecer una “instantánea” de la panorámica general del clima de aula en los Institutos de la Comunidad Autónoma de Madrid a fin de observar la necesidad o no de intervención, pero cualquier mejora en la calidad de la enseñanza pasa indefectiblemente por mejorar de forma significativa los datos encontrados en la presente investigación referidos al curso escolar 2001-02, y que casi con seguridad, son, sino peores, de absoluta actualidad.

Por otra parte, hemos observado que en los Institutos de Educación Secundaria, además de la violencia entre iguales, existe otra violencia que no solo enrarece el clima de aula y perjudica sobremanera el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que afecta sobre todo y de forma muy especial al profesorado. Futuras investigaciones podrían centrarse en averiguar cómo y hasta que punto resulta afectado el profesor por esa violencia, y cuáles son las características y consecuencias reales de ese “malestar” y estrés que muchos de ellos denuncian vivir a diario.

Conocemos las ventajas de las intervenciones tempranas encaminadas a entrenar a los alumnos en Habilidades Sociales y en la Resolución de Problemas. Posiblemente debería comenzarse en 6º de Primaria, continuando durante toda la ESO y en caso de no poder aplicarlo en los cuatro cursos, seguramente sería más positivo aplicarlo en 1º y 2º de ESO, que en 3º y 4º. Hemos comprobado que los comportamientos disruptivos en el aula merecedores de sanción se relacionan con una baja adaptación de los alumnos a su entorno más próximo y con una baja asertividad (auto y hetero asertividad). Por otro lado, Spivack, Platt y Shure (1976), afirman que determinados procesos pueden ser significativos a una edad y resultar apenas importantes en otras. Por ello, futuras investigaciones podrían encaminarse a identificar qué índices de adaptación (al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica al mundo escolar, y personal), mejoran o no de forma significativa en función de las diferencias evolutivas de los alumnos. Los datos obtenidos podrían emplearse para planificar entrenamientos más eficaces, al adecuarlos de forma específica a las edades de los alumnos en cada uno de los cursos de ESO.

En la presente investigación se ha confirmado, como en otros muchos estudios, una mayor asertividad de las chicas frente a sus compañeros varones. Sería conveniente observar en posteriores investigaciones, si esa mayor hetero asertividad que muestran las chicas frente a los chicos, se debe exclusivamente a la forma en que han sido socializadas desde pequeñas, o si se debe a otro tipo de causas, pues ello sería importante a la hora de elaborar métodos de entrenamiento para su mejora. Si esa mayor hetero asertividad de las chicas se debe exclusivamente a esa razón asistiremos en pocos lustros a un empeoramiento de ese constructo en las adolescentes dada la continua y progresiva disminución de las diferencias entre chicos y chicas producido por el cambio global que ha sufrido la sociedad española, desapareciendo poco a poco los límites entre sexos en relación a su posición y desempeño de roles, algo que sin duda, como se ha visto, influye de forma importante en sus relaciones.

Sabemos que la violencia está presente en todos los Centros de Educación Secundaria de nuestro país, pero para hacer posible la generalización de los resultados sería conveniente realizar investigaciones similares en Institutos ubicados en otras Comunidades Autónomas para observar si existen o no diferencias significativas en cuanto a adaptación y asertividad en los alumnos, que la ubicación geográfica pudiese producir.