

# ***Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales***

**Juan L. BENÍTEZ MUÑOZ**

*Universidad de Granada*

**Ana TOMÁS DE ALMEIDA**

*Universidade do Minho (Braga, Portugal)*

**Fernando JUSTICIA JUSTICIA**

*Universidad de Granada*

## *Resumen*

Presentamos un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales que está integrado en dos proyectos de investigación europeos – el Proyecto TMR para el estudio de la naturaleza y prevención de los malos tratos entre iguales y el Proyecto Sócrates – y se desarrolla a través de la formación del profesorado y del alumnado de un centro de enseñanza secundaria. El programa tiene como objetivo la mejora de las habilidades sociales de los miembros de la comunidad educativa, como medio para desarrollar relaciones interpersonales positivas, que se consideran básicas para la mejora del clima de convivencia. Mostramos los efectos que la mejora del clima de convivencia tiene sobre la incidencia de los malos tratos en el centro donde se realiza el estudio. Los resultados señalan una mejora del clima de convivencia en el centro tras la implementación del programa y una reducción de la incidencia del maltrato entre iguales.

*Palabras clave:* malos tratos entre iguales, intervención, alumnado, profesorado, evaluación.

## *Abstract*

An intervention program against bullying is presented in this article. The intervention program is integrated in two European research projects – the TMR Project about nature and prevention of bullying and the Sócrates Project – and it is developed through out pupils and teachers' training. The intervention program persecutes the improvement of social skills in order to develop positive interpersonal relationships those are considered

---

*Dirección del primer autor:* Departameto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n., 18071 Granada. *Correo electrónico:* jlbemit@ugr.es

*Recibido:* enero 2005. *Aceptado:* julio 2005.

the base for improving the conviviality climate. Finally, we show the effects of this climate improvement on bullying incidence in the centre where the study was made. The results point out an improvement of climate after the implementation of the program as well as a reduction of the bullying incidence.

*Key words:* Bullying, Intervention, Students, Teachers, Evaluation.

Como señala Carmona (1999), la violencia es explicable, y siendo explicable puede evitarse. Debemos entender la violencia como un fenómeno que está presente en el ámbito económico, el político, el social, etc. y que se caracteriza por ser un comportamiento aprendido, un fenómeno complejo y un tipo de acción consciente (De la Corte, Blanco y Sabucedo, 2002). La escuela no es ajena a la sociedad que le rodea, de ahí que sean muchos los que ven la violencia escolar como un reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad. La violencia en la escuela puede adoptar diversas formas: interrupción, absentismo, maltrato de alumnos a profesores y viceversa, y también la que nos ocupa, los malos tratos entre iguales.

Podríamos definir los malos tratos entre iguales como un comportamiento intencional de herir, que es repetitivo y duradero, en el que no media la provocación, en el que existe una asimetría de poder entre agresor y víctima, y que puede ser de carácter físico, verbal y/o psicológico (Olweus, 1993).

Son muchas las investigaciones realizadas sobre el fenómeno de los malos tratos entre iguales. Desde las destinadas a establecer el término que refiere el fenómeno (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999), pasando por las que persiguen la definición (Olweus, 1993), los instrumentos de evaluación y diagnóstico (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), y terminando por aquellas cuya finalidad es el establecimiento de vías de intervención (Smith y Sharp, 1994; Olweus, 1993). Es en este último ámbito donde situamos nuestra acción.

En general, las vías de intervención han evolucionado desde formas negativas, punitivas y reactivas de disciplina escolar, hacia estrategias y formas positivas, reforzantes y proactivas de disciplina escolar (Justicia, Arco y Benítez, 2003). La investigación evaluadora reciente nos ha permitido identificar y seguir la débil huella que dejan la mayor parte de las intervenciones socio-educativas llevadas a cabo. Así, tenemos que en países como los Estados Unidos, donde el fenómeno de la violencia escolar ha alcanzado niveles alarmantes de criminalidad, las dos estrategias más empleadas en los centros educativos durante la década de los 70 fueron las denominadas *Suspensión de estudiantes* y *Expulsión de estudiantes*. Sin embargo, y a pesar de ser baratas y fáciles de aplicar, ambas estrategias fueron sustituidas, porque además de enviar el mensaje erróneo, provocaban otros efectos no deseados, como aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonen la escuela, o bien, como ocurre en el caso de la expulsión, predisponer a los niños que no están suficientemente supervisados, a convertirse en individuos antisociales.

En los años 80 la estrategia llamada *Suspensión* tiene lugar dentro del colegio, con el fin de prevenir los efectos indeseados detectados en las intervenciones realizadas durante la década anterior. Al mantener a los estudiantes en el centro, éstos no perdían un tiempo instruccional muy valioso, además de evitar que los alumnos disruptivos entraran en contacto con otros estudiantes con problemas. Sin embargo, que los niños se quedasen en el centro resaltaba otro problema como

es que los maestros carecían de habilidades apropiadas de mediación y de resolución de conflictos.

Los años 90 se caracterizan por la respuesta denominada *Tolerancia Cero* a cualquier acto de violencia en los centros – establecimiento de un código de conducta y de un reglamento de sanciones para cuando se incumpla – y por la llamada *Medicalización* de aquellos sujetos que presentaban patrones de conducta excesivamente disruptivos y/o agresivos. Las consecuencias positivas como la rapidez y facilidad con la que se podían aplicar estos procedimientos dieron paso rápidamente a nuevos efectos indeseados. Al basarse en la detección y castigo, implicar formas de exclusión, ser racista (aunque no de forma intencionada), exigir diagnósticos difíciles y no siempre precisos, y no existir virtualmente datos que sostengan que las políticas de tolerancia cero reduzcan la violencia escolar, éstas intervenciones se han sustituido en los últimos años por otras

estrategias y programas más radicales, en el sentido de dirigirse a las raíces de tales problemas.

En particular abogamos en este artículo por un modelo de programa que pone el énfasis en las relaciones interpersonales y en el clima de convivencia como mecanismos de prevención de los malos tratos entre iguales. Un modelo de intervención calificado como educativo o preventivo (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003)

### El programa de intervención Educación para la Convivencia en Contextos Escolares (ECCE)

#### Objetivos

El programa de intervención comienza en septiembre de 1999 y termina al finalizar el curso académico 2001/2002. Tiene como objetivo la mejora de las habilidades sociales de los miembros de la comunidad educativa,

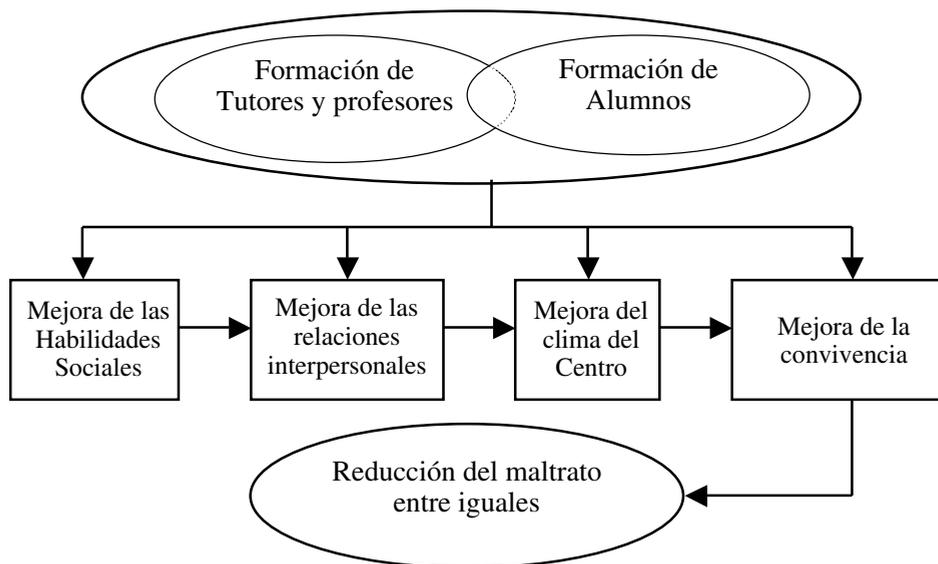


Figura 1. Acciones de intervención y objetivos del programa ECCE.

a través de la formación de alumnado y profesorado. Consideramos que mediante la mejora de las habilidades sociales de los participantes, se podrán desarrollar relaciones interpersonales adecuadas. Ambos aspectos, habilidades sociales y relaciones interpersonales positivas, se consideran básicos para el establecimiento de un buen clima de convivencia (Flannery, 1997), siendo esta una de las hipótesis que queremos testar. Del mismo modo, y al igual que establecen otros autores (Smith y Sharp, 1994; Flannery, 1997), un buen clima de convivencia ayuda a prevenir la existencia de los malos tratos, siendo esta la segunda hipótesis que queremos evaluar (figura 1).

### **Intervención**

Considerando los objetivos propuestos, la multicausalidad del problema y la imposibilidad de adoptar intervenciones adscritas a un enfoque teórico específico, el programa de intervención diseñado, implementado y evaluado en este estudio se basa en una concepción ecléctica de la intervención. El programa recibe el nombre de *Educación para la Convivencia en Contextos Escolares* (ECCE, de ahora en adelante) y se caracteriza por ser un programa que trabaja en el ámbito curricular, con el profesorado y con el alumnado. Para tal fin se diseñaron, implementaron y evaluaron dos vías de actuación:

1. La creación de una Liga de Alumnos Amigos (LAA, a partir de ahora). Se trata de un modelo de ayuda entre iguales basado en el entrenamiento de un grupo voluntario de alumnos en habilidades tales como atención y escucha activa, de comunicación y de ayuda, de modo que luego puedan constituir una red de apoyo social y emocional para otros compañeros en situaciones de necesidad, confusión,

dificultades académicas y de relación social (Benítez, Almeida y Justicia, en revisión).

2. La formación de profesores mediante un programa de desarrollo personal y social que incide particularmente en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas interpersonales y su aplicación en el tratamiento de temas más específicos. Esta parte del programa pretende favorecer la integración curricular de algunos aspectos que se tratan ampliamente en el programa.

### **Formación del alumnado**

El papel que juegan los estudiantes en el desarrollo de un buen clima de convivencia es vital, por lo que es necesario realizar un esfuerzo para mejorar cualitativa y cuantitativamente las relaciones interpersonales que conforman un buen clima de aula y centro. Es aquí donde incide esta vía del programa de intervención. De esta forma, se trata de establecer entre los alumnos, las competencias sociales, comunicativas y de ayuda necesarias para crear relaciones interpersonales adecuadas y crear un buen clima de convivencia.

Para lograr estos objetivos, el programa desplegó una formación dirigida a los alumnos (en diferentes grupos de formación) en la cual se trabajó el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de ayuda tales como: la empatía, la asertividad, la escucha activa, la resolución de problemas individuales y la mediación de conflictos, etc. Herramientas que pueden ayudar a los alumnos en sus relaciones interpersonales, y por ende, a la consecución de un buen clima de convivencia entre ellos. De este modo, se crea una red de apoyo socioemocional entre estudiantes llamada Liga de Alumnos Amigos (LAA).

La idea base para la organización de la LAA nace de la creencia generalizada de que la escuela puede funcionar como un contexto de desarrollo de competencias de ayuda, del aumento de la sensibilidad interpersonal y de un clima favorecedor de la expresión individual. El presente programa procura involucrar a los alumnos en la creación de ese contexto a través de formación que pretende proporcionar prácticas de consejo inspiradas en los modelos de psicoterapia no directivos. El consejo por parte de pares no pretende ser un servicio de consejo profesional ni sustituir otras formas de intervención. Su finalidad es esencialmente la de crear condiciones para que un mayor número de jóvenes pueda desarrollar su potencial de competencia de ayuda interpersonal, estableciendo una relación de apoyo afectivo y disponibilidad para apoyar a los demás. El consejo entre pares o *peer counseling* parte de la idea de que los alumnos se apoyan en otros alumnos cuando tienen que enfrentarse a situaciones difíciles. El consejo por parte de iguales configura una situación de aprendizaje de las competencias de ayuda interpersonal, en la que los estudiantes desarrollan la capacidad de escuchar y atender a otra persona como medio de facilitar la expresión individual y la apertura a los demás. Nuestro modelo de consejo entre pares sigue ideas de inspiración rogeriana (Rogers, 1967), según el cual, el papel de consejero es el de alguien que se preocupa por los demás y que está disponible para hablar y reflexionar sobre sentimientos y pensamientos.

Las principales finalidades de la implementación de la LAA son crear una mayor implicación entre los estudiantes, posibilitar que un mayor número de jóvenes se sienta competente para ayudar a otros, crear condiciones que minimicen situaciones de alienación escolar y otras formas de desajus-

tes psicológicos, promover en los jóvenes representaciones más positivas de la escuela como un contexto de apoyo afectivo.

### **Formación del profesorado**

Los profesores son los adultos, que después de los padres, más tiempo pasan con los niños. Son los primeros en detectar los problemas y tienen que solucionarlos en cuanto suceden, son quienes tienen que dar la primera solución al problema, de ahí que sea necesario darles una formación adecuada que responda tanto a sus necesidades como a las de los alumnos. Al igual que los padres, los profesores actúan como modelos de comportamiento que sirven de ejemplo y guía a los alumnos, lo cual realza aún más la importancia de su figura. En cualquier programa de intervención contra la violencia en la escuela es necesario, incluir a estos miembros de la comunidad educativa, no sólo por su valor profesional sino por su valor personal.

En este programa, se proporciona formación al profesorado en general, y a los tutores en particular, ya que, se entiende la tutoría como un espacio ideal para que estos profesionales trabajen con los alumnos. Hablar de tutoría actualmente, se convierte en inexcusable responsabilidad personal y colectiva. La tutoría es el lugar idóneo donde encontrar el espacio necesario para desarrollar programas y proyectos que incluyan actividades individuales y colectivas que se dirijan tanto a la orientación académica como a la adquisición de competencias sociales. Aunque esto no quiere decir que se excluya la posibilidad de participación de otros profesores no tutores. El programa de la formación de tutores y profesores se basa en una formación dirigida al desarrollo, junto con los alumnos y en el ámbito de la tutoría, de un programa de promoción del autoconocimiento y de las

competencias sociales y personales (donde se incide particularmente en el desarrollo de las competencias de comunicación y de ayuda) y su aplicación en el tratamiento de temas más específicos.

Podemos definir la intervención como investigación-acción, en la que primero se incide directamente en los profesores – cuando ellos trabajaban los diferentes contenidos en la acción de formación – pero que también incide indirectamente en los alumnos a través de este profesorado que participaba en la formación. Vemos como los profesores pasan de un papel de recepción de información a un papel activo en la transmisión y ejecución de dicha información.

## Método

### Participantes

Durante los tres años de vida del programa de intervención participaron tanto alumnos como profesores de la Escuela E.B. 2,3 de Lamações, de la ciudad de Braga (Portugal). En el centro se imparten dos ciclos de formación obligatoria (2º y 3º) que engloban 5 cursos académicos, desde 5º hasta 9º, es decir, cuenta con alumnos entre los 10 y los 15 años. Mayoritariamente los alumnos provienen de familias con bajos niveles de instrucción, situación que conlleva, en la mayor parte de los casos, a ocupaciones profesionales con menor prestigio social, y que también, acarrearán rendimientos económicos más bajos. En cuanto a la plantilla docente, el centro cuenta con 116 profesores, 57 ejercen docencia en 2º ciclo, 52 en tercer ciclo y 3 son profesores de educación especial. Del total de docentes, el 33'57% son hombres y el 66'43% son mujeres. El resumen de las características del alumnado aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra de estudiantes.

Cursos académicos	Chicos	Chicas	Total
5º (10-11 años)	178 (53,78%)	153 (46,22%)	331 (10,15%)
6º (11-12 años)	322 (53,58%)	279 (46,42%)	601 (18,44%)
7º (12-13 años)	439 (49,77%)	443 (50,23%)	882 (27,05%)
8º (13-14 años)	417 (47,88%)	454 (52,12%)	871 (26,72%)
9º (14-15 años)	290 (50,43%)	285 (49,57%)	575 (17,64%)
TOTAL	1646 (50,49%)	1614 (49,51%)	3260 (100,00%)

### Instrumentos

1. *Cuestionario de clima de convivencia para alumnos*. Instrumento construido *ad hoc* que consta de 33 ítems en los que se recoge información sobre tipos de conflictos, tipos de agresiones, incidencia de estos en el clima del centro, relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnos y profesores, formas habituales en la resolución de conflictos, aspectos de comunicación, etc. ( $\alpha$  Cronbach = 0,8169).
2. *Cuestionario de clima de convivencia para familias*. El cuestionario dirigido a las familias fue construido *ad hoc* y consta de 35 ítems en los que se solicita información sobre la educación de los hijos, niveles de participación en la escuela, valoración de determinados aspectos del centro escolar, etc. También se pide información a los padres acerca de su vinculación y participación en la gestión

del centro, además de la valoración de las relaciones entre profesorado y familia ( $\alpha$  Cronbach = 0,9341).

3. *Cuestionario de clima de convivencia para profesores*. El instrumento construido *ad hoc* consta de 31 ítems y es muy similar al cuestionario utilizado con los alumnos, ya que una de las finalidades era cruzar la información de ambos colectivos. En este cuestionario se recoge información sobre tipos de conflictos y agresiones, formas de solucionarlos, niveles de participación e implicación de los profesores en el centro escolar, relaciones entre alumnos y profesores, entre profesores, y entre profesores y familias ( $\alpha$  Cronbach = 0,9000).
4. *Cuestionario para el estudio de los malos tratos*. Para medir la incidencia de los malos tratos se utilizó una adaptación y traducción del *Cuestionario de Olweus* (1985). El cuestionario recoge información sobre víctimas, agresores y espectadores de los malos tratos y fue administrado a los alumnos del centro. Cuenta con 22 ítems en los que se recogen diversos aspectos que ayudan a caracterizar la situación: tipos de maltrato según las víctimas y los agresores; frecuencia y duración del maltrato; comunicación del maltrato; sentimientos y actitudes hacia el maltrato; estrategias para evitar los malos tratos, causas de los malos tratos, etc. ( $\alpha$  Cronbach = 0,8171).

### **Diseño y procedimiento**

Cuando en intervención tenemos que hacer frente a un problema, es requisito indispensable saber a que nos enfrentamos, es decir, caracterizar y definir el problema, listar las diferentes necesidades que tiene

la población, para así poder seleccionar sobre la que es necesario intervenir con más urgencia, y conocer el medio que nos rodea dado que este va a influir directamente en nuestra intervención. Estas son diferentes variables que nos van a permitir optimizar al máximo los esfuerzos del programa de intervención (Benítez, 2003). En nuestro caso, y tras realizar la evaluación de necesidades, se priorizó la necesidad de actuar contra los malos tratos presentes en el centro educativo.

De igual forma, apostamos por una evaluación de proceso que nos permitió descubrir y/o pronosticar los defectos de planificación en los procedimientos y en la ejecución así como describir y juzgar las actividades del proceso.

Finalmente, la evaluación de resultados del programa que relacionamos con la consecución de los objetivos establecidos, con la magnitud de los cambios producidos y por la dirección en que éstos se produjeron. La evaluación de resultados es esencial cuando existe interés por valorar la utilidad de los nuevos esfuerzos de intervención dirigidos a prevenir y/o remediar el fenómeno de los malos tratos entre iguales. En el programa que nos ocupa y para establecer el grado de consecución de objetivos, establecimos dos indicadores generales para evaluar el éxito del programa: el clima de convivencia y la incidencia de los malos tratos entre iguales. Ambos indicadores se convierten en las variables dependientes del estudio.

En relación con el clima de convivencia, optamos por un tipo de diseño experimental con medidas pretest y postest. Sin embargo, y debido a problemas ajenos al equipo de investigación, el diseño experimental inicial hubo de ser modificado debido a la negativa del centro control a administrar los cuestionarios en la evaluación final del programa de

intervención (curso académico 2001/2002). Por este motivo, el diseño experimental inicial sufrió una modificación inesperada, teniendo entonces que adoptar un diseño cuasiexperimental. Los miembros del grupo experimental fueron los mismos durante los dos años de evaluación del clima de convivencia, para así poder realizar un estudio de seguimiento de los mismos participantes a lo largo de esos dos años.

En cuanto a la variable incidencia de los malos tratos no se tuvo acceso a ningún grupo control debido a la negativa de varios centros a la aplicación del cuestionario. Como consecuencia de este hecho, se tuvo que trabajar con un diseño de tipo cuasiexperimental pre/post sólo con grupo experimental.

**Resultados**

**Resultados relativos al clima de convivencia**

Para analizar la mejora del clima de convivencia presentamos a continuación una serie de indicadores básicos para que el clima de convivencia sea caracterizado como positivo.

*1. Frecuencia de los conflictos y las agresiones en el Centro*

Un primer indicador se asocia con la reducción de la frecuencia de conflictos y agresiones en el centro observada por alumnado y profesorado. Si observamos la figura 2, los alumnos señalan diferencias en la tasa de ocu-

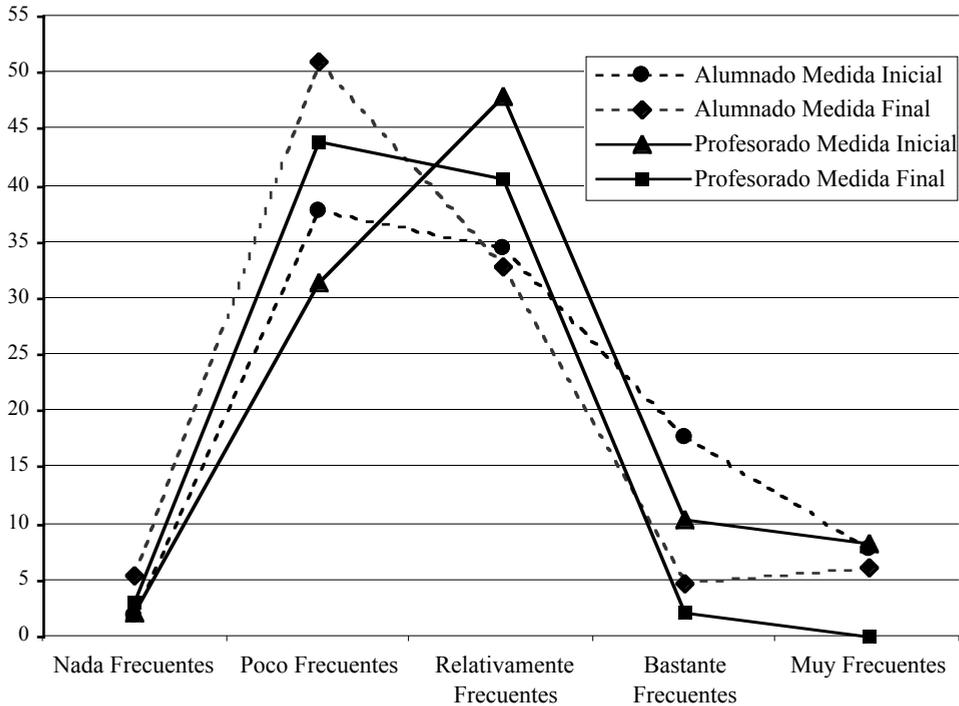


Figura 2. Frecuencia de agresiones y conflictos según alumnado y profesorado.

rencia de conflictos y agresiones, mayor en la medida inicial, que resulta estadísticamente significativa [ $F(1) = 20,223, p < 0,001$ ].

En el caso del profesorado también encontramos diferencias. Se produce una reducción de la frecuencia de ocurrencia de conflictos y agresiones con el paso del tiempo, aunque si bien los porcentajes señalan una disminución desde la medida inicial a la final, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

## 2. Vías de comunicación

Otro indicador del clima de un centro viene establecido por la comunicación entre los miembros del centro educativo. Las mayores diferencias entre la primera y la última medida radica en que los alumnos apuntan en la medida final que confían más en sus amigos para contarles problemas [ $F(1) = 5,182, p < 0,05$ ] y que cada vez menos optan por no contar a nadie el problema [ $F(1) = 5,788, p < 0,05$ ].

## 3. Análisis de las relaciones interpersonales

Tanto alumnado como profesorado catalogan las relaciones interpersonales entre ellos como positivas y afirman que mejoran con el paso del tiempo. Así el alumnado afirma que las relaciones interpersonales han mejorado entre los propios alumnos, entre los miembros del profesorado [ $F(1) = 9,098, p < 0,01$ ] y entre ambos colectivos. Del mismo modo, los profesores del centro señalan una mejora de las relaciones interpersonales entre los miembros de ambos colectivos, y entre los miembros de cada colectivo en particular. Los porcentajes obtenidos de los datos del profesorado marcan una tendencia positiva de mejora de las relaciones interpersonales con el paso del tiempo, aunque las diferencias encontradas entre la medida final y la inicial no son estadísticamente significativas.

## 4. Resolución de problemas y conflictos en el centro

Las medidas adoptadas en el centro para solucionar los conflictos son también un indicador claro de un buen clima. Así, formas centradas en la negociación y en el diálogo en detrimento de las sancionadoras o punitivas, inciden positivamente en la creación de un buen clima de centro. Según el alumnado encontramos diferencias estadísticas significativas antes y después de la implantación del programa en cuanto a solucionar el problema de una forma dialogada y haciendo cada vez menos presentes las medidas punitivas. Así encontramos diferencias estadísticas significativas en determinadas formas de resolución de problemas (tabla 2).

## 5. Participación e implicación en el centro

Si comparamos las medidas inicial y final, con el paso del tiempo, se observa un aumento en la participación de los alumnos en actividades propuestas en el centro, así como en la gestión y organización de las mismas [ $F(1) = 4,269, p < 0,05$ ]. Relativamente a la participación del profesorado en la dirección, organización, etc. de actividades extraescolares los porcentajes obtenidos señalan que es alta y que el profesorado participa cada vez

Tabla 2. Formas de solución de conflictos y diferencias significativas (Min./Max = 0-1; g.l. = 1).

		<i>Medida</i>	<i>Media</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Hablando</i>	Inicial	0,4657	4,537	0,034	
	Final	0,5537			
<i>Resolviendo el problema entre todos</i>	Inicial	0,1954	6,935	0,009	
	Final	0,3321			
<i>Con castigos</i>	Inicial	0,3213	14,432	0,000	
	Final	0,2248			
<i>No se resolvía el problema</i>	Inicial	0,1010	8,277	0,004	
	Final	0,0039			

de una forma más regular. La participación de los profesores en actividades extraescolares aumenta con el paso del tiempo, aunque las diferencias porcentuales no son estadísticamente significativas.

### Resultados relativos a la incidencia de los malos tratos

#### 1. Duración y frecuencia de los malos tratos. Porcentajes de agresores y víctimas

Se observa que en el período de tres años transcurrido, se produce una disminución en la frecuencia del maltratado sufrido por las víctimas [ $F(1) = 3,853$ ,  $p < 0,05$ ], produciéndose un incremento de alumnos que dicen no sufrir malos tratos. En cuanto a la duración de los malos tratos sufridos por los alumnos, encontramos una reducción en cuanto a la duración media de los mismos. La reducción de la frecuencia y duración del maltrato se traduce en una reducción de casi el 50% en la cantidad total de las víctimas presentes en el centro antes de iniciarse el programa de intervención (figura 3). Sobre las agresiones practicadas no encontramos diferencias significativas entre la medida final y la inicial, aunque también se produce una disminución con respecto a la medida inicial. En este caso, el porcentaje de agresores presentes en la medida inicial se correspondía con un 6,88% de la población, mientras que en la medida final este porcentaje se reduce hasta el 4,25%, es decir se ha reducido, al igual que en el caso de las víctimas, el número de agresores presentes en el centro en casi un 39% (figura 3).

#### 2. Tipos de malos tratos

Los tipos de malos tratos más frecuentes –tanto en la medida inicial como en la medida final– son los insultos, las amenazas, los rumores, las agresiones físicas y los robos,

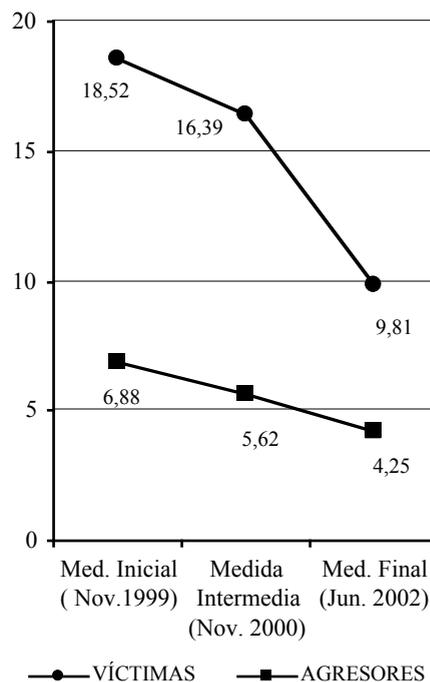


Figura 3. Porcentaje de víctimas y de agresores antes y después del Programa ECCE.

ordenadas de mayor a menor incidencia. Entre medida final e inicial, se observa una disminución de la frecuencia de todas las categorías de malos tratos especificadas en el cuestionario. A pesar de existir diferencias porcentuales, sólo se presentan diferencias significativas en los siguientes tipos: *amenazas* [ $F(1)=8,021$ ,  $p < 0,005$ ], *falsos rumores* [ $F(1)=7,181$ ,  $p < 0,01$ ] y *robos* [ $F(1)=5,750$ ,  $p < 0,03$ ].

#### 3. Reacciones de víctimas y espectadores ante los malos tratos

En lo relativo a las reacciones de la víctima ante los malos tratos, se han encontrado diferencias antes y después de la intervención realizada en el centro (tabla 3).

Tabla 3. Reacciones de las víctimas de malos tratos, antes y después del ECCE.

Tipo de reacción	Medida		F	
	Inicial	Final	(gl:1)	Sig.
<b>Activas</b>				
<i>Defenderse</i>	21,3%	30,6%		
<i>Pedir que paren</i>	19,7%	15,2%	4,107	0,05
<i>Pedir ayuda a un adulto</i>	9,8%	13,2%	-	-
<i>Pedir ayuda a un compañero</i>	4,1%	8,2%	-	-
<b>Pasivas / Evitativas</b>				
<i>Llorar</i>	9,8%	8,2%	-	-
<i>Ignorar lo que pasa</i>	20,5%	16,2%	-	-
<i>Huir</i>	11,5%	3,2%	3,995	0,05

Las acciones adoptadas por los espectadores para evitar los malos tratos han cambiado (tabla 4). Existen diferentes posturas en las reacciones de los espectadores: acción activa con desaprobación del maltrato, activa con actitud de aprobación y respaldo al maltrato, pasiva con/sin aprobación. La única que es efectiva y deseable para luchar contra los malos tratos es una acción activa y desaprobadora del maltrato.

#### 4. Comunicación de los malos tratos

El análisis de los resultados proporciona información sobre la denuncia de malos tratos por parte de las víctimas. El primer dato interesante a resaltar es la disminución del *silencio de las víctimas*, es decir, cada vez menos alumnos ocultan su situación, reduciéndose el porcentaje de alumnos que no se lo dicen a nadie. Se observa un aumento en la comunicación de las víctimas con casi todos los miembros de la comunidad educativa que resultan significativos en la denuncia de los malos tratos a los profesores o tutores [ $F(1) = 4,279$ ,  $p < 0,05$ ] y en la acción de contárselo a los compañeros [ $F(1) = 3,998$ ,  $p < 0,05$ ].

Tabla 4. Reacciones de los espectadores, antes y después del ECCE.

Reacción	Medida	
	Inicial	Final
<i>Activa con desaprobación</i>	58,6%	68,7%
<i>Activa con aprobación</i>	5,4%	3,1%

## Discusión y conclusiones

Como hemos podido observar el indicador relacionado con el clima de convivencia se desglosa en otros tales como la incidencia en el número de conflictos y agresiones en el centro, las formas de resolver problemas, la participación y la implicación personal en el centro, la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, la satisfacción de los padres sobre la gestión del centro, el tratamiento de los profesores, etc. Estos indicadores se señalan también como elementos de mejora del clima de centro en otros estudios como el *Coordinated School Health Programs* (2001), el estudio del *U.S. Department of Education* (1999, 2003), o el dirigido por Flannery (1997), cuyos resultados son similares a los presentados anteriormente. En todos los casos, se perciben mejoras, significativas en algunos y no significativas en otros, aunque esta falta de significatividad estadística no oculta la tendencia de mejora.

Todos los indicadores apoyan la hipótesis de una mejora de la convivencia. Sin embargo, podemos plantearnos una cuestión de interés ¿permanecerán los efectos positivos, con el tiempo? La respuesta debiera ser afirmativa si el centro continúa con la formación de alumnos y con la formación de profesores. Las razones parecen obvias. Primero, porque cada año acceden nuevos alumnos al centro

y lo irán abandonando los participantes en la formación de alumnos. Segundo, por los posibles cambios en la plantilla docente. Estas circunstancias dificultan el mantenimiento de los efectos y la permanencia de la cultura de convivencia perseguida por el programa ECCE.

El último objetivo planteaba que la mejora del clima reduce y previene la existencia de los malos tratos en el centro educativo. Por los resultados hemos podido comprobar que este hecho tiene lugar. No obstante, los resultados no hacen del todo comparable este programa con los obtenidos por otros programas de intervención en malos tratos entre iguales. La razón principal se debe a los escasos programas que han recurrido al sistema de ayuda entre iguales y a las acciones de formación del profesorado para reducir los malos tratos. Sin embargo, podemos observar que el programa contribuye a reducir el número de víctimas y agresores en términos similares a lo que consiguen reducir otros programas. Salvando las distancias, el programa de Olweus (1991), informa de una disminución cercana al 50% en el número de víctimas y agresores. En términos parecidos se muestra el Proyecto Sheffield (1994), aunque somos conscientes del alcance y la cobertura que tiene este proyecto en comparación con el que nosotros implementamos, cuyo campo de acción es mucho más reducido y está planteado a menor escala. Como referentes en España, podemos comparar los datos obtenidos por los Proyectos SAVE y ANDAVE en Sevilla, que señalan resultados semejantes, aunque también utilizan un abanico de actuaciones más amplio que el nuestro.

El fenómeno de los malos tratos entre iguales no es un problema superficial, de escasa entidad educativa. Cada vez afecta a más alumnos, a sus familias y a los profesionales que ejercen su función en los centros

educativos. Un problema ante el que a veces se adopta una actitud de indiferencia, quizás basada en la idea de que la violencia en la escuela es un fenómeno natural y necesario en los centros educativos, que ayuda a los alumnos a forjarse una personalidad fuerte, útil para enfrentarse a problemas más graves en el futuro. Sin embargo, la realidad es diferente. Tenemos evidencia de los efectos negativos de los malos tratos y reconocemos la necesidad de abordarlos con programas que de modo eficaz contribuyan a su erradicación. Programas de intervención que no sean punitivos y sancionadores que si bien resuelven el problema momentáneamente –por eso se creen eficaces– sino que traten de inducir otra cultura escolar basada en el diálogo, la negociación y la solidaridad.

## Referencias

- Benítez, J.L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Benítez, J. L., Almeida, A. y Justicia, F. (en revisión). La liga de alumnos amigos, desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para enfrentar los malos tratos entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*.
- Carmona, M. (1999). *Violencia y Sociedad. Adolescencia y Salud, 1*.
- Coordinated School Health Programs (2001). *State of Maine Guidelines for Coordinating School Health Programs – School Climate* (consultado on-line en la dirección: [www.mainecshp.com/school\\_climate/guidelines.html](http://www.mainecshp.com/school_climate/guidelines.html)).
- De la Corte, L., Blanco, A. y Sabucedo, J. M. (2003). El artificio de la violencia.

- Fundamentos y obstáculos. *Cultura y Educación*, 14 (4), 373-390.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio epidemiológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Flannery, D. (1998). Improving school violence prevention programs through meaningful evaluation. *Eric*, 132 (EDC-UD-98-2).
- Justicia, F., Arco, J. L. y Benítez, J. L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. Mesa e I. Alemany (Coords.) *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Rogers, C. (1967). *The therapeutic relationship and its impact*. Madison: University of Wisconsin.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P.T. (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Londres: Routledge.
- U.S. Department of Education (1999). *Indicators of school crime and safety*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCES 1999-057 (consultado on-line en la dirección: <http://nces.ed.gov>).
- U.S. Department of Education (2003). *Indicators of school crime and safety*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCES (consultado on-line en la dirección: <http://nces.ed.gov>).

