

---

# Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares

por M.<sup>a</sup> Poveda FERNÁNDEZ MARTÍN, Adolfo SÁNCHEZ BURÓN y  
Jesús A. BELTRÁN LLERA

Universidad Camilo José Cela de Madrid  
Universidad Complutense de Madrid

## 1. Introducción

La agresividad manifestada por niños y adolescentes debe ser estudiada desde una perspectiva multidimensional y multicausal, tanto en lo que se refiere a las características personales como a los ambientes en los cuales aparecen dichas conductas. Objeto de este artículo es analizar las condiciones de los dos ámbitos de socialización más importantes que pueden provocar un incremento en la emisión de conductas violentas. Por un lado, el ámbito familiar, en el que se estudian las concepciones que tienen padres y madres sobre la agresividad y su posición respecto al hijo víctima o agresor, y, por otro, el escolar, en el que se analizan distintos aspectos acerca de la agresividad entre compañeros, tal como es percibida por el profesor.

Esta agresividad que se manifiesta en las aulas se conoce habitualmente como

*bullying*. El fenómeno *bullying* puede definirse como la violencia mantenida mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo. Esta conducta puede adoptar varias formas, directa, a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) y verbales (insultar, poner moteles, contestar en tono desafiante y amenazador), o indirecta, mediante la propagación de rumores peyorativos, la exclusión social, etc. (Berkowitz, 1996; Cerezo, 1998, 2001a; Olweus, 1998).

Asimismo, se pretende excluir de estas acciones negativas aquellas que son ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno en un momento y a otro en otro (Cerezo, 2001a, 2001b). En este sentido, Anderson y Bushman (2002) consideran que toda violencia es agresión, pero mu-

chos «momentos» de agresión no son violentos ya que en ellos no existe intencionalidad ni continuidad, rasgos definitorios de una conducta agresiva o de intimidación.

La conducta agresiva se puede agrupar en torno a dos tendencias: a) de tipo cognitiva-social, caracterizada por una alta tolerancia a la violencia y una baja necesidad de reparación y desempeño moral; y b) de tipo afectiva-impulsiva, caracterizada por la elevada susceptibilidad emotiva, el miedo al castigo, la necesidad de reparación y la irritabilidad (Anderson y Bushman, 2002; Berkowitz, 1996; Goldstein y Keller, 1991).

En torno al fenómeno *bullying*, violencia escolar o maltrato por abuso de poder —tal y como se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo— aparecen una serie de conceptos relacionados que, en ocasiones, pueden generar confusión cuando se aborda esta problemática, tales como:

a) *Intimidación*, entendida como un conjunto de acciones negativas repetidas en el tiempo, entre las que se incluyen pegar, dar patadas, atemorizar, encerrar en una habitación, insultar o hacer burla (Cerezo, 1998; Farrington, 1993; Ortega, 2000).

b) *Victimación*, producida cuando el abuso y el maltrato se prolongan en el tiempo siendo percibidos por la víctima como algo frecuente en su vida (Cerezo, 1998; Olweus, 1998; Ortega, 2000).

c) *Ira*, entendida como un conjunto de sentimientos producidos por un acontecimiento desagradable pero que, a diferencia de la agresividad, no persigue una meta concreta (Goldstein y Keller, 1991).

d) *Hostilidad*, considerada como una actitud negativa hacia una o más personas que se refleja en un juicio desfavorable de ella o de ellas (Goldstein y Keller, 1991).

e) Y, por último, *conflicto*, entendido como un proceso que empieza cuando una parte percibe que otra parte le ha afectado negativamente, ya sea por incompatibilidad de metas, diferencias en la percepción e interpretación de los hechos, desacuerdos basados en expectativas de comportamientos, etc. El conflicto así entendido ha pasado por diferentes etapas. Se ha analizado como algo disfuncional, propio de un mal funcionamiento del grupo —posición tradicional— como algo natural e inevitable de las relaciones interpersonales —posición humanista—, hasta llegar a considerarlo no sólo inevitable sino necesario para que un grupo se desempeñe con eficacia —posición interaccionista actual— (Field, 2000; Ortega, Mínguez y Saura, 2002).

El estudio de la agresividad —considerando esta variabilidad— se ha realizado desde diferentes posiciones teóricas. Por un lado, los estudios neuro-psicológicos que describen los cambios fisiológicos que manifiesta una persona cuando se suscita la ira, por ejemplo, el aumento

de las pulsaciones, de la presión arterial, del nivel de glucosa en sangre, el ritmo de la respiración, elevación del umbral de la sensación de dolor, etc. Esta actividad estimula la respuesta emocional de tal manera que las consecuencias fisiológicas y los cambios que conlleva tienden a persistir durante un tiempo, incluso aunque haya desaparecido la amenaza inmediata del entorno, pudiéndose fácilmente activar por el estímulo de una amenaza, dolor o frustración (Goldstein y Keller, 1991). Por otro, las posiciones psicológicas que abarcan desde las que consideran la agresividad como una respuesta a la frustración (psicoanalítica), pasando por las que plantean la agresión como un medio para conseguir determinados objetivos y está activada por mecanismos de imitación (aprendizaje social), hasta llegar a los modelos interactivos persona-situación que incorporan variables biológicas, psicológicas, situacionales y de aprendizaje (Anderson y Bushman, 2002; Cerezo, 1998; Smith y Sharp, 1994).

La conducta agresiva entre escolares y, más concretamente entre agresor y víctima, ha pasado de ser algo propio de la inmadurez de las relaciones entre iguales a convertirse en un fenómeno relativamente preocupante por la elevada incidencia con la que se produce y, sobre todo, por la alteración que conlleva en la vida escolar (Fernández, 1999; Halligan y Araiz, 1999; Ortega y Del Rey, 2001; Suelves y Sánchez-Turet, 2001). Sin embargo, las implicaciones que las relaciones sociales en el contexto escolar tienen para la adaptación del niño son tan importantes como las que se derivan de la

familia, por celo, las conductas agresivas probablemente no sucedan en uno sólo de estos contextos, así como tampoco las reacciones de vulnerabilidad de las víctimas. La violencia es un problema complejo que crece y se desarrolla en contextos sociales, la familia junto con la escuela constituyen, en los primeros años, los grandes focos de socialización de la persona, por ello son responsables a la vez que víctimas de la incorporación de la violencia entre sus estructuras. Por esta misma razón, la interacción y comunicación entre familia y escuela constituyen el gran pilar para llevar a cabo la prevención o la erradicación, en su caso, de comportamientos violentos y/o agresivos (O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995; Ortega y Fernández Alcaide, 2000).

Uno de los entornos donde se ha comprobado una mayor relación con el grado de agresividad de los adolescentes ha sido el familiar. Tanto la educación, asociada a los aspectos de disciplina, como las concepciones y creencias que padres y madres muestran respecto a las conductas agresivas de los hijos e hijas, influyen en la emisión futura de este tipo de conductas (Motrico, Fuentes y Bernabé, 2001; Ortega y Fernández Alcaide, 2000).

Así, el empleo de una disciplina inadecuada potencia que el niño emplee la agresividad como un medio relacional con otras personas —no debe olvidarse que la agresividad es una forma de interacción aprendida (Cerezo, 1998; 2001a, 2001b)—. Los comportamientos educativos de los padres donde se ha comprobado esta relación son: el rechazo, la frialdad o la indiferencia; la disciplina

basada en el castigo físico, unido a reacciones no razonadas y extrañas o impulsivas; el uso de una disciplina asistemática o inconsistente y la falta de refuerzo de las conductas prosociales. Igualmente, influye el empleo habitual de la agresividad para solucionar conflictos en el seno familiar. Todo ello, hace que no se clarifiquen las normas, y no se ayude a discriminar entre las conductas sociales positivas y las antisociales (Berkowitz, 1996). A esto, se le une la presencia de variables o factores como el divorcio o la separación de los padres y/o el estilo de interacción entre padres-hijos, tanto permisivo como autoritario, el primero porque no muestra al niño o al adolescente un patrón estructurado y estable de comportamiento y, el segundo, porque deja poco espacio a la responsabilidad y mucho al proteccionismo y a la rigidez (Ortega y Del Rey, 2000; Ortega y Fernández Alcaide, 2000).

Dado que el comportamiento de los seres humanos es función tanto del ambiente como de las características personales, no se debe ver este tipo de análisis con tintes deterministas, ya que un entorno familiar no establece a priori un tipo concreto de individuo. Sin embargo, si se tiene en cuenta la tendencia de los hijos a imitar modelos poderosos, como son los padres, hace que se incremente en un futuro la probabilidad de emitir una conducta agresiva en una situación social (Patterson, 1989).

Otros comportamientos familiares que ejercen un papel causal en la conducta de los hijos son las concepciones y creencias sobre la agresividad. Si bien lo que

pretenden los padres es que su hijo sepa defenderse de las personas que abusan de ellos, las manifestaciones típicas como «el niño debe aprender a defenderse» o «debe devolver las agresiones», enseñan al niño a recurrir a la violencia para resolver problemas interpersonales. A esto, se une el refuerzo que recibe tanto de los padres como de la propia situación de interacción por los beneficios obtenidos. De esta manera, lo que el niño puede aprender con este tipo de comentarios no es sólo a responder de determinada forma en ciertas situaciones concretas, sino también en situaciones en las que no es atacado por otros (Berkowitz, 1996; Fernández, 1999).

Frente a estas posiciones se plantean, desde el punto de vista de la intervención, una serie de directrices para que los padres ayuden a sus hijos (víctima, agresor) a responder de forma pacífica ante las agresiones y salvaguarden, así, su autoestima, en el caso de victimación, o de relaciones interpersonales positivas, en el caso del agresor. En el primero, se proponen aspectos relacionados, por un lado, con la eliminación progresiva de la conducta violenta de la que está siendo objeto (mostrando estrategias positivas de interacción o solicitando ayuda a los responsables del centro), y, por otro, con la adquisición de una imagen positiva de sí mismo, identificación, expresión y comprensión de emociones contradictorias ante una situación de victimación y aprendizaje de habilidades de afrontamiento eficaces.

En el segundo caso —cuando desempeñan el rol de agresor—, los padres de-

ben ser informados por sus propios hijos de las situaciones agresivas mediante la facilitación de la expresión conductual y emocional, al tiempo que, les enseñan estrategias de interacción positivas que les permitan alcanzar sus objetivos, ayudándoles, de este modo, a configurar una imagen de sí mismos diferente y más eficaz basada en el respeto, la tolerancia, el diálogo y la creatividad a la hora de enfrentar los problemas (Fernández, 1999; Ortega y Fernández Alcaide, 2000; Shure, 1999).

Como respuesta a ambas opciones, se vienen diseñando desde los años 80 programas específicos que permiten a la familia —padres y madres— en interacción con la escuela abordar esta problemática desde una vertiente o polo positivo, por ejemplo, *Children's Creative Response to Conflict Program* o *Conflict Resolution Resources for School and Youth*, citados por Cohen (1995) y Johnson y Johnson (1996) respectivamente, en los que se trabajan habilidades de comunicación verbal, no verbal, sentimientos positivos de autoeficacia y el reconocimiento, comprensión y expresión de las emociones —siguiendo las dimensiones de la inteligencia emocional de Salovey, Mayer y Caruso—; el *Modelo de Intimidación* de Olweus (1998) o las propuestas de Bodine y Crawford (1998) respecto de la escuela pacífica.

Otro factor ambiental de riesgo en la agresividad escolar (*bullying*, victimación, intimidación) es el ejercido por los compañeros, el cual interacciona con las condiciones familiares. La adaptación del niño o adolescente al grupo depende, en

gran medida, de las relaciones que sea capaz de mantener con sus compañeros y sus profesores, en términos de cohesión, estructura socioafectiva, deseo de dominio o de poder y de afiliación al grupo. Cuando éstas se establecen adecuadamente el alumno se siente bien, constituyéndose la principal fuente de apoyo emocional. Pero, cuando esto no ocurre, la escuela se convierte en una fuente de ansiedad e inadaptación, provocándose, en ocasiones, graves problemas de rechazo. Este tipo de alumnos que son considerados de alto riesgo manifiestan mayor ansiedad y depresión y, convierten el comportamiento agresivo en una forma natural de interacción. Cuando el niño agrede, habitualmente aprende que con dicha agresión, por un lado, elimina una situación de malestar y, por otro, consigue el reconocimiento social de su grupo de compañeros, potenciando, de este modo, la emisión de este comportamiento en un futuro. De hecho, se ha comprobado que los chicos que emiten más frecuentemente conductas agresivas son más valorados socialmente que los niños que suelen recibir las agresiones (Beltrán, Sánchez Burón y Fernández Martín, 2002; Olweus, 1998; Otero-López, 2001; Shure, 1999).

Tal y como se recoge en los estudios de Cerezo (2001a, 2001b), en el informe del Defensor del Pueblo (2000) o en el publicado por el INCE (1998) —Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, en la actualidad INECSE—, la agresividad que se manifiesta en las aulas pasa desapercibida, en muchas ocasiones, al docente, solamente siendo detectable cuando alcanza niveles drásticos y, a veces, única-

mente, cuando son informados por los propios alumnos. Los docentes, no sólo fallan en el reconocimiento del cada vez más extendido fenómeno *bullying* —que por otro lado, lo ven como ajenos a ellos y más como un fenómeno de grupo—, sino, como consecuencia del anterior, en las estrategias de intervención que permiten reducir los niveles de violencia o de conflictividad en las aulas (Crothers, 2001; Meulen, Soriano, Granizo, Barrio, Korn y Schäfer, 2003). Por ejemplo, en un estudio realizado por Byrne (1994) en 452 escuelas irlandesas se apuntó que el 80,5% de los docentes consideraba que el problema de la violencia escolar era grave, aunque sólo percibía esta gravedad en su centro en un 39%, al tiempo que, únicamente un 5% consideraba estar capacitado para abordarlo. Este fenómeno, en parte, se explica porque es frecuente que se perciban o se interpreten los fenómenos de convivencia más en términos de problemas de disciplina y como algo individual que como fenómeno social básico para el buen funcionamiento del centro (Alzate, 1999; Ortega y Del Rey, 2000; Rigby, 1996).

Como respuesta a las demandas del profesorado, al igual que para las familias, se vienen desarrollando desde los años 80 programas de intervención en solución de conflictos, entre los que destacan, las propuestas de Bodine y Crawford (1994) con relación a la mediación y al aula pacífica, o las de Sastre y Moreno (2003) que analizan los conflictos desde el aprendizaje emocional.

A continuación, se presentan dos estudios, centrados en el profesorado y en

las familias, donde se pretende, por un lado, obtener información sobre los aspectos relacionados con la agresividad entre compañeros, tal como es percibida por el profesorado, concretamente en relación con las causas que provocan las agresiones, las consecuencias producidas tras una agresión, las causas de los problemas en el centro y las posibles soluciones para mejorar la convivencia de los centros.

Y, por otro, analizar las concepciones que tienen padres y madres sobre estos comportamientos, concretamente, sus características y las posibles opciones que barajan los padres para mejorar la convivencia en los centros.

## 2. Estudio 1

### 2.1. Método

#### 2.1.1. Participantes

En este estudio participaron 1067 profesores de 59 Centros e Institutos pertenecientes a la Comunidad de Madrid. Todos estos centros educativos se encontraban en la fase de evaluación previa a la implementación del Programa Convivir es Vivir, coordinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El profesorado participante se distribuía como sigue: 534 (50%) impartía docencia en Educación Primaria, 356 (33%) en Educación Secundaria y 178 profesores (17%) impartía docencia en Bachillerato.

#### 2.1.2. Instrumento

El instrumento de evaluación aplicado al profesorado está estructurado en apartados tanto cuantitativos como cualitativos. Los resultados cuantitativos se



recogen a través de un cuestionario formado por 10 ítems con tres opciones de respuesta en el que se indaga acerca de los posibles tipos de agresiones que se producen entre el alumnado. Los cualitativos, presentados en este artículo, recogen los aspectos relacionados con las agresiones y la marginación que se produce entre escolares. Además, se solicita información sobre las posibles soluciones que pueden llevarse a cabo para mejorar la convivencia en los centros. Dicha información se recoge a través de cuatro preguntas abiertas: *¿Cuáles son las causas más frecuentes por las que los alumnos son atacados o marginados por otros?*, *¿Cuáles son las consecuencias que siguen inmediatamente a las agresiones de unos alumnos a otros?*, *¿Cuáles cree que son las causas de los problemas en el centro?*, *¿Cuáles cree que son las posibles soluciones para la mejora de la convivencia en los centros escolares?*

### 2.1.3. Procedimiento

Los cuestionarios están dirigidos a todo el profesorado de los centros participantes en la fase de evaluación previa del Programa Convivir es Vivir. Se aplicaron como modalidad de autoinforme con preguntas abiertas —objeto de este artículo— y preguntas cerradas. El intervalo de aplicación fue el curso anterior y el primer trimestre del curso presente.

Con el objeto de asegurar la confidencialidad de los datos, se pidió que todos los sobres que contenían los cuestionarios se cerraran en presencia de la persona que los había cumplimentado. Posteriormente, fueron introducidos en una caja cerrada en la que sólo aparecía

un código de identificación para después ser recogidos en la Subdirección Territorial y proceder a su análisis.

## 2.2. Resultados

Los resultados se presentan en distintos epígrafes, correspondientes a las cuestiones planteadas al profesorado, éstas son: causas que provocan las agresiones; consecuencias producidas tras una agresión; causas de los problemas en el centro y posibles soluciones para mejorar la convivencia en los centros.

En cada uno se muestran, en primer lugar, los porcentajes de las categorías generales correspondientes a la agrupación de respuestas específicas; en segundo lugar, se analizan dichas categorías de forma más pormenorizada.

### A) Causas que provocan las agresiones entre escolares

Para obtener información sobre las causas de las agresiones en los centros escolares se planteó la siguiente cuestión al profesorado: *«¿Cuáles son las causas más frecuentes por las que los alumnos son atacados o marginados por otros?»*. En la tabla 1 se muestran las categorías generales de las respuestas aportadas.

TABLA 1: Causas que provocan agresiones entre escolares, percibidas por el profesorado

%	CATEGORÍAS GENERALES
29,38	Por características del agredido:
28,67	a) físicas y étnicas
19,25	b) personales
13,78	Por características del agresor
5,67	Por juegos de competición
3,24	Poseción de materiales
	Marginalidad y pobreza

Sobre la cuestión de *causas más frecuentes que provocan agresiones*, el profesorado destaca como la principal las *características del agredido* (58,05%) especialmente las referidas a las *físicas y étnicas*. La razón fundamental radica en la *debilidad del agredido*, así como por diferencias en *altura y peso*. Es importante destacar que el 8,92% del total de respuestas del profesorado afirman que las agresiones son debidas a *diferencias étnicas*, lo que pone de relevancia la necesidad de intervenir en la dirección de la tolerancia.

En la misma dirección, se enmarcan las *características personales del agredido*. En este sentido, el profesorado en un 28,67% considera que comportamientos como la timidez, la introversión o la dificultad de integrarse en clase (por ser el primer año de estancia en el centro) hace que ciertos chicos sean susceptibles de recibir más agresiones.

Un segundo aspecto aducido por el profesor como causa de agresiones son las *características del agresor*, donde destacan las actitudes de intolerancia, antipatía, no pertenencia a su grupo o ser

extremadamente agresivos, aunque ésta última razón suele ser poco mencionada.

El tercer aspecto explicativo de las agresiones entre compañeros es el de los juegos de competición. Este tipo de juegos suele provocar conflictos, aunque se encuentran muy localizados en el tiempo y lugar (durante el juego) y no se extienden más allá de dicha situación, por lo que son considerados por el profesorado como algo normal en las edades en las que se producen, concretamente en un 13,78%.

Otros dos aspectos mencionados (*por la posesión de materiales y por marginalidad y pobreza*) se identifican en menor medida que los anteriores, 5,67 % y 3,24% respectivamente.

#### B) Consecuencias tras una agresión entre escolares

La pregunta planteada al profesorado para analizar las consecuencias más habituales tras una agresión fue: *¿Cuáles son las consecuencias que siguen inmediatamente a las agresiones de unos alumnos a otros?* Las respuestas generales se muestran en la tabla 2.



## Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las...

TABLA 2: Consecuencias que siguen a las agresiones entre escolares, percibidas por el profesorado

%	CATEGORÍAS GENERALES
33,03	Castigo externo
18,74	Ambiente negativo
18,74	Mediación externa
18,28	Venganzas
11,21	Estrategias positivas de relación

Las consecuencias inmediatas a las agresiones más habituales suelen ser las de castigos al agresor, ejercidos por el profesorado, que pueden llegar en casos extremos a sanciones más duras o a enviar comunicados a las familias. Otro procedimiento más constructivo, aunque igualmente externo a la situación de agresión, que aduce el profesorado es la *mediación externa* a las personas implicadas, donde el profesor procura que razonen y que se reconcilien.

Otra consecuencia habitual es el establecimiento dentro del grupo de un *ambiente negativo*, en forma de tensiones o, incluso, que se llegue a la automarginación del agredido. En esta misma dirección pueden llegar a ocurrir las

venganzas entre los contendientes (18,28%), en forma de más peleas o insultos, con lo que la primera agresión lleva a otras agresiones, reproduciéndose en el tiempo.

Por último, cabe destacar que el profesorado percibe que la utilización de estrategias positivas de relación, tras una agresión, suelen ser poco empleadas, concretamente en un 11,21%, como son pedir perdón, arrepentirse y la reconciliación sin mediación externa.

### C) Causas de los problemas en los centros

La pregunta efectuada fue: *¿Cuáles cree que son las causas de los problemas en el centro?* Las respuestas más frecuentes se pueden observar en la tabla 3.

TABLA 3: Causas más frecuentes de los problemas en los centros educativos, percibidas por el profesorado

%	CATEGORÍAS GENERALES
23,82	Debidas al alumnado
22,3	Sociológicas
	Internas al centro:
16,62	a) Por el profesorado
11,5	b) Por el propio centro
13,16	Por la relación alumnado-profesorado
12,6	Debidas a las familias

El profesorado percibe que los problemas fundamentales en la convivencia de los centros educativos son *debidos al alumnado*, en un 23,82%, especificado en dos aspectos: primero, por el déficit de actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás y hacia las normas, lo que provoca problemas de integración; y, por otro, por la falta de interés hacia el estudio, lo que deriva en fracaso escolar.

El segundo foco causal de los problemas en el centro se sitúa externo a él, teniendo connotaciones *sociológicas*. Así, destacan la marginación social, la violencia actual en la sociedad y la falta de cultura. En esta misma dirección, externa al centro, el profesorado identifica como factor causal la *realidad familiar*, especialmente en los casos donde hay desestructuración; además, la falta de interés, implicación y colaboración de las familias con las tareas educativas llevadas a cabo por los centros se percibe como una falta de legitimación del trabajo realizado por los docentes.

Otro bloque causal es *interno a los*

*propios centros educativos*, con dos núcleos: a) el *profesorado*, en un 16,62%, tanto por una cierta falta de motivación y desinterés, como por la ausencia de coordinación para establecer normas claras y consensuadas por todos; en este bloque hay que incluir los *problemas de relación entre el profesorado y el alumnado*, surgidos de la complicada relación entre estos dos colectivos en el día a día, y por la falta de habilidades en el profesorado para solucionar ciertos conflictos de manera más constructiva, percibidos en un 11,5%; b) el *centro*, identificando características estructurales (como la falta de espacio en el patio) y de dirección, echando en falta acciones claras que afronten las problemáticas más urgentes.

D) *Soluciones para mejorar la convivencia en los centros*

La pregunta realizada en esta ocasión fue: *¿Cuáles cree que son las posibles soluciones para la mejora de la convivencia en los centros escolares?* Los resultados generales aparecen en la tabla 4.

TABLA 4: Soluciones para la mejora de la convivencia en los centros educativos, percibidas por el profesorado

%	CATEGORÍAS GENERALES
41,06	Diálogo/colaboración entre los agentes educativos
28,79	Aplicación de estrategias educativas de carácter preventivo
17,58	Estructurales
12,58	Implicación de las familias

La *solución para la mejora de la convivencia* más importante, con diferencia —41,06%—, pasa por incrementar la co-

ordinación y la comunicación entre todas las partes interesadas en la educación: por un lado, dialogando en mayor medi-

da los problemas entre el alumnado y el profesorado, fomentando la participación de los primeros y, con ello, su implicación en las tareas de disciplina; y, por otro, mejorando la relación entre las familias y el centro, potenciando su colaboración e implicación (12,58%). Todo ello, tendría su culminación en la unificación de criterios y su asunción por parte de todos.

Un segundo aspecto tiene que ver con programas de carácter preventivo, lo que implicaría una formación más específica por parte del profesorado, que ayudarían a enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para solucionar los conflictos de forma positiva, así como el respeto a las normas y valores sociales adecuados para vivir en sociedad. En esta dirección se manifiesta un 28,79% del profesorado.

Por último se aducen, en un 17,58%, acciones de tipo estructural, como son aumentar las plantillas del profesorado con personal especializado, mayor dotación de medios, disminución del número de alumnos, etc.

### 2.3. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la agresión se produce, tal y como es percibida por el docente, si confluyen dos aspectos, los rasgos físicos y los de personalidad tanto de la víctima como del agresor, además de las características del centro y de la familia. Si se habla de victimación, el alumno objeto de agresión es débil, con una apariencia física fuera de los cánones considerados normales (excesivamente grueso o delgado, con gafas, etc.) introvertido, tímido e

incapaz de manifestar sus emociones (pasividad frente a asertividad) (Beltrán et al., 2002; Cerezo, 2001a, 2001b; Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001; Olweus, 1998). Si se trata de intimidación, el alumno que agrede es fuerte (al menos más fuerte que la víctima —la relación agresor/víctima se produce mediante un esquema de dominio-sumisión) con habilidades agresivas de comunicación, ausencia de empatía, extrovertido y bien integrado en un grupo, del que posiblemente sea el líder.

Habitualmente, el profesorado puede percibir que las agresiones se producen en situaciones de interacción competitiva, fundamentalmente de juego (Ortega y Del Rey, 2000) o simplemente no identificar esa situación de intimidación porque no dispone de estrategias para ello (Meulen et al., 2003). En ambos casos, no aplica estrategias eficaces de solución de conflictos de forma positiva porque no identifica la existencia de un problema. Aunque, a este respecto, existen discrepancias en función de los países y de los índices de violencia. Así, por ejemplo, en un Informe realizado por el Ministerio de Educación irlandés (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997), se señalaba que uno de cada cinco profesores consideraba la indisciplina (desobediencia, agresividad escolar, etc.) como algo serio y opresivo que podía convertirse en un tema muy grave que afectase a la estructura social si no se tomaban las medidas adecuadas, entre ellas, las de corte educativo.

En líneas generales, los programas de prevención y resolución de conflictos alu-

didados anteriormente (Bodine y Crawford, 1998; Sastre y Moreno, 2003) apuntaban la importancia de comunicar estas situaciones a los profesores o a las familias, no tanto como solucionadores del problema sino como mediadores y entrenadores de habilidades que les permitieran solventar esta situación de agresión escolar o *bullying* en situaciones posteriores.

Desde un punto de vista educativo, el diálogo y colaboración entre los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y personal no docente), y, el diseño y aplicación de programas eficaces de prevención y de resolución de conflictos que, permitan a los alumnos enfrentarse de forma creativa y positiva al conflicto, constituyen las propuestas más habituales en las investigaciones realizadas (Alzate, 1999; Fernández, 1999; Martín et al., 2003; Meulen et al., 2003). En este sentido, el Ministerio de Educación francés propone programas específicos de apoyo a las víctimas —desde el punto de vista cognitivo, afectivo, social y legal—, formación a los docentes y a los responsables de los centros para tomar medidas respecto a la violencia e iniciativas educativas a escala nacional. En Irlanda se han realizado, entre otros, cursos de capacitación para futuros docentes llevados a cabo por el Departamento de Educación del Trinity College (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997) y la creación de una red formada por distintos países europeos con el propósito de diseñar estrategias de convivencia y disciplina comunes. En España, se disponen de los primeros resultados del programa ANDAVE —inicialmente

SAVE— realizado en Andalucía (Ortega y Del Rey, 2001), entre los que destacan: a) la reducción del 25 al 15% del número de víctimas consideradas de larga duración, b) la búsqueda de éstas de un apoyo activo como solución a los problemas de victimación; y c) la conversión del aula en un lugar más seguro ya que, por un lado, se percibe una disminución de la violencia del 38 al 27% y, por otro, se mejoran las relaciones interpersonales, en un 73% (Mora-Merchán et al. 2001).

En síntesis, la intimidación en la escuela —junto con la terminología relacionada— es un problema difícil, complejo y controvertido. Sin embargo, la prevención y la intervención han de tener claros una serie de principios:

- a) La intimidación o *bullying* debe ser vista como un problema grave por todos los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y personal no docente) que exige soluciones adecuadas y eficaces inmediatas.
- b) La escuela, como herramienta de formación y de socialización, tiene que impedir la intimidación, rechazándola de forma consistente.
- c) Las situaciones conflictivas han de afrontarse ofreciendo habilidades y estrategias de interacción pacíficas en los diferentes contextos curriculares mostrando así al alumno la responsabilidad tanto de su acción como de su solución. Entre las modalidades que se proponen a este respecto se encuen-

tran: los cambios en las prácticas instruccionales y de manejo de la clase, los servicios de consejo y de asesoramiento psicológico, las intervenciones sobre la disciplina, las normas y expectativas respecto a las conductas antisociales, programas cognitivo-conductuales dirigidos a desarrollar la competencia psicosocial, programas destinados a implicar a los padres en la vida educativa, etc.

### 3. Estudio 2

#### 3.1. Método

##### 3.1.1. Participantes

En este segundo estudio participaron 2521 familias —padres y madres—, de los que, 1134 (45%) pertenecían a alumnos que se encontraban cursando Educación Primaria, 958 (38%) con hijos cursando Educación Secundaria y, 429 padres (17%) con hijos realizando el Bachillerato. Estos centros pertenecen a las cinco zonas establecidas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: Norte, Sur, Centro, Este y Oeste.

##### 3.1.2. Instrumento

Los resultados presentados en este artículo corresponden al apartado cualitativo del instrumento de evaluación previa a la aplicación del Programa Convivir es Vivir, coordinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este instrumento indaga por características relacionadas con las agresiones que han sufrido o que han ejecutado sus hijos. Además, se incluye una cuestión sobre las posibles acciones de los padres para

mejorar la convivencia en los centros educativos.

Los resultados cuantitativos se recogen mediante un cuestionario de 32 elementos con opciones de respuesta *si* o *no*, en el que se indaga acerca del clima y de la calidad de la relación existente entre las familias y los órganos del centro.

##### 3.1.3. Procedimiento

Se realizó una selección de los padres participantes en el estudio a través de los alumnos mediante el siguiente procedimiento: se comenzaba contando en el aula por la derecha del profesor, según estaban sentados los alumnos y se elegía a los padres y madres de aquellos que contenían el número de orden: 1º, 7º, 13º, 19º y 25º. Si alguno de los seleccionados pertenecía al Consejo Escolar, se elegía al siguiente en número de orden.

Con el objeto de asegurar la confidencialidad de los datos, se pidió que todos los sobres que contenían los cuestionarios se cerraran en presencia de la persona que los había cumplimentado. Posteriormente, fueron introducidos en una caja cerrada en la que sólo aparecía un código de identificación para después ser recogidos en la Subdirección Territorial y proceder a su análisis.

### 3.2. Resultados

La exposición de los resultados, en porcentajes, se divide en dos bloques: a) en este caso, se cuestiona a los padres cuándo el hijo ha sido víctima y cuándo ha sido agresor; las preguntas van diri-

gidas a saber quién es el oponente, las causas que provocaron la agresión, y la opinión que les merecen estas situaciones; b) a continuación, se analizan las respuestas sobre las acciones de los padres para mejorar la convivencia en los centros.

A) *Oponente en las agresiones, causas y opiniones*

En este caso se pregunta a los padres, quién fue el agresor (en caso de ser el hijo la víctima), o el agredido (en caso de ser el hijo el agresor). En la tabla 5 se muestran los resultados.

TABLA 5: Percepción en las familias —padres y madres— del oponente en las agresiones en que se ven implicados sus hijos

HIJO COMO VÍCTIMA		HIJO COMO AGRESOR	
%	OPONENTE	%	OPONENTE
49,5	Compañeros de clase	53,44	A compañeros de clase
19,16	Alumnos mayores	32,8	A amistades
11,58	Grupos de fuera del centro	13,76	A otros niños
11,18	No los		
5,39	Un desconocido		
3,19	Niño de otra raza		

Tanto cuando se asume que el hijo es la víctima como cuando se asume que es agresor se considera que el mayor número de agresiones tienen como oponente a un compañero de clase (49,5% y 53,44% respectivamente), aunque cuando es víctima se tiende a especificar más las características que identifican al agresor: alumnos de mayor edad (19,16%), grupos externos al centro (11,58%), o niños de otras razas (3,19%).

En la tabla 6 se muestran las causas mencionadas por los padres como más frecuentes en la generación de comportamientos agresivos.



## Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las...

TABLA 6: Percepción en las familias —padres y madres— de las causas que provocan agresiones en los centros escolares

HIJO COMO VÍCTIMA		HIJO COMO AGRESOR	
%	OPONENTE	%	OPONENTE
20,59	Ninguna, porque les dio la gana	32,72	Responder a una agresión previa
20,01	Por unos insultos	24,07	Discusiones infantiles
13,28	No lo s	17,28	Por provocaciones
11,29	Discusiones de niños	11,73	Jugando
8,66	Que eran de mayor edad	7,41	Le rodearon para pegarle
8,53	Durante juegos (disputa por un balón)	6,17	Lo desconozco
6,99	Manía		
4,68	Robo del agresor		
4,36	Malentendidos		
1,6	Tiene problemas de conducta		

Cuando el hijo es el receptor de la agresión o, no se sabe la causa o, los padres piensan que no hubo una causa claramente identificable («porque les dio la gana» en un 20,59%). Un alto porcentaje considera que son discusiones típicas de la edad de los chicos, provocadas por juegos o por malentendidos, y por tanto no tienen mayor importancia. Cuando los padres identifican causas suelen situar como culpable al agresor: insultos (20,01%), son de mayor edad (8,66%), le tienen manía (6,99%) o el robo del agresor (4,68%). En menor medida, cuando tiene frecuentes problemas de conducta, consideran que su hijo ha sido el culpable, concretamente en 1,6%.

En el caso de que el hijo sea el agresor, las respuestas varían considerablemente, ya que las causas tienen un mayor carácter justificativo, esto es, responden a una agresión o una provocación previa en un 32,72% y en un 17,28% respectivamente, discusiones infantiles típicas de niños, u ocasionadas por los juegos, en un 11,73%.

Una tercera pregunta estaba relacionada con la opinión de los padres sobre las conductas agresivas dirigidas o provocadas por sus hijos. En la tabla 7 se muestran los resultados.

TABLA 7: Opinión de las familias sobre las agresiones en los centros escolares

HIJO COMO VÍCTIMA		HIJO COMO AGRESOR	
%	OPONENTE	%	OPONENTE
34,07	Mayor control/sanción externa	25,61	No está bien
21,57	Es normal entre niños	23,98	Enseñar estrategias educativas
21,0	Enseñar estrategias educativas	19,51	Debe defenderse
10,57	Hay niños muy agresivos	17,48	Es normal entre niños
12,79	Aprender a defenderse	10,57	Sanción externa
		2,85	Es muy agresivo

La opinión de los padres igualmente varía cuando el hijo es víctima o agresor. En el primer caso, las opiniones suelen ir en la dirección de tener un mayor control o ser más duros en las sanciones a los violentos, incluso llegar a la expulsión del centro (34,07%); en dirección opuesta a estas estrategias de tipo coercitivo, están los que piensan que la mejor manera de resolver esta situación es mediante estrategias educativas (21%) como enseñar respeto, emplear más el diálogo, o dar más apoyo a los niños que lo necesiten; hay muchos padres que consideran que es algo normal en estas edades, pensando que «no es importante si no se repite».

Cuando el hijo es el agresor piensan que aunque no está bien, en un 25,61%, la mejor solución pasa por la educación en resolución de conflictos de manera positiva, concretamente en un 23,98%; otro grupo de respuestas consideran que es normal entre chicos de su edad, o tienden a justificar las acciones («para defenderse»), 17,48% y 19,51 % respectivamente; por último, y como contraste

a la situación de víctima, el empleo de sanciones externas se reduce considerablemente (de un 34,07% a un 10,57%), y son los mismos padres quienes la emplean, más que el centro.

*B) Acciones de las familias para mejorar la convivencia en los centros*

Para indagar sobre esta cuestión se preguntó a los padres: «¿Qué creen que pueden hacer las familias para mejorar la convivencia en el centro?». En la tabla 8 se pueden ver los resultados.

TABLA 8: Acciones que pueden realizar los padres para mejorar la convivencia en los centros educativos

%	CATEGORÍAS GENERALES
35,46	Estrategias educativas en la familia
29,0	Implicación con el centro
27,9	Nada / es cosa del profesorado
7,64	Control familiar

Las soluciones que identifican como más eficaces a desarrollar desde las familias se centran en enseñar valores sociales positivos a los hijos, de respeto, tolerancia, convivencia; mejorar la comunicación con los hijos (35,46%); además, deben implicarse, en mayor medida, con las actividades de los centros, pero demandan una información por parte de éstos. Relacionado con lo anterior, aunque de un carácter más sancionador que educativo, están las respuestas dirigidas a incrementar la vigilancia y los castigos o controlar las amistades de sus hijos, en un 7,64%.

Por último, es de destacar, por su importancia, el elevado porcentaje, 27,9%, de los que creen que no pueden hacer nada o casi nada, o que simplemente no es tarea suya sino del profesor.

### 3.3. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación se encuentran en la línea de las aportaciones realizadas por Motrico et al., (2001), O'Moore (1995), Ortega y Fernández Alcaide, (1999), Shure (1999), etc. Los padres consideran que las agresiones que sufren o manifiestan sus hijos tienen como principal oponente a los

compañeros de su clase, considerando que, en el supuesto de que actúe como víctima, desconocen las causas y, si actúa como agresor es en respuesta a una situación violenta que no implica ir más allá de una situación «normal» de la edad o de la propia dinámica escolar.

Desde el punto de vista de la intervención o de la prevención, las propuestas son complejas o ambiguas porque el fenómeno *bullying* parece no existir. Sin embargo, ante la emisión de comportamientos violentos, el estudio realizado muestra que los padres y las madres optan por las conductas coercitivas, el control y la sanción —aportaciones semejantes se encuentran en el Modelo de Intimidación de Olweus (1998)—. A pesar de ello, los resultados y las propuestas de intervención de los diferentes estudios realizados no van en la misma dirección ya que buscan estrategias educativas y de colaboración directa y positiva con el centro en la adopción de medidas conjuntas. Por ejemplo, el gobierno belga promueve la creación de asociaciones de padres y de madres para que, en colaboración con los docentes, identifiquen las situaciones de victimación y enseñen estrategias para afrontarla de manera efi-

caz tanto en casa como en la escuela. Al tiempo, ofrecen a los padres una información detallada y completa del problema de la violencia, de las diferentes manifestaciones que adopta este fenómeno (físico, verbal y psicológico) y las posibilidades que existen de que sus hijos se conviertan en víctimas o agresores por sus características físicas y psicológicas (Bodine y Crawford, 1998). El Trinity College de Dublín promueve una experiencia de prevención en la que, además de formar y asesorar a los padres, colabora con los colegios y organizaciones que trabajan en la prevención del maltrato, prestando ayuda a víctimas y agresores desde un enfoque clínico (O'Moore, 1995). Houston, Magill, McCollum y Spratt (2001) proponen, como medio para analizar el *bullying* y sus consecuencias, la creación de un foro de teatro formado por padres e hijos.

En líneas generales, las diferentes investigaciones señalan que los padres adoptan diferentes estrategias de solución de conflictos a medida que sus hijos evolucionan con la edad. Primero, plantean estrategias de intervención respecto a las tareas escolares, las horas de juego o de la televisión, para, posteriormente, hacerlo en relación a las salidas nocturnas, el consumo de alcohol o de tabaco, lo que implicaría hablar de un fenómeno más complejo y más amplio que la intimidación o *bullying* (Grotevant, 1998; Motrico et al., 2001).

Desde un punto de vista educativo, la familia —padre y madre— y la escuela deben caminar juntas en la prevención y en la intervención de las conductas vio-

lentas en el aula por la propia naturaleza multidimensional y multicausal de este fenómeno, favoreciendo, de este modo, la instauración de estrategias de afrontamiento positivas.

**Dirección de los autores:** M.<sup>a</sup> Poveda Fernández Martín. Departamento de Psicología y Educación. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad Camilo José Cela de Madrid. C/ Castillo de Alarcón, 49. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid. mail: pfernandez@ucjc.edu

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14.VII.2004

## Bibliografía

- ALZATE, R. (1999) Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos, en F. BRANDONI (Comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Barcelona, Paidós).
- ANDERSON, C. y BUSHMAN, B. (2002) Human Aggression, *Annual Review Psychology*, 53, pp. 27-51.
- BELTRÁN, J. A., SÁNCHEZ BURÓN, A. y FERNÁNDEZ MARTÍN, M. P. (2002) Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes. *EduPsykhé*, 1, pp. 27-41.
- BERKOWITZ, L. (1996) *Agresión. Causas, consecuencias y control* (Bilbao, Desclée De Brouwer).
- BODINE, R. J. y CRAWFORD, D. K. (1998) *The Handbook of Conflict Resolution Education* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BYRNE, B. (1994) Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 15, p. p. 574-586.
- CEREZO, F. (1998) *Conductas agresivas en edad escolar* (Madrid, Pirámide).
- CEREZO, F. (2001a) *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención* (Madrid, Pirámide).
- CEREZO, F. (2001b) Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años, *Anales de Psicología*, 17, pp. 37-43.

## Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las...

- COHEN, R. (1995) *Student resolving conflict. Peer mediation in schools* (Glenview, GooYearBooks).
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996) *Peer Counselling in Schools* (London, David Fulton Publishers).
- Crothers, L. (2001) Childhood bullying: Middle school students' perceptions of the problem and preferences for teacher intervention, *Dissertation International Section: Humanities and Social Sciences*, vol 62 (1-A).
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Informe sobre violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria*, elaborado por C. del Barrio, E. Martín. I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta por encargo del Comité Español de UNICEF. (Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. [www.defensordelpueblo.es/infomes/](http://www.defensordelpueblo.es/infomes/)).
- FERNÁNDEZ, I. (1999) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (Madrid, Narcea).
- FIELD, D. (Comp.) (2000) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas* (Barcelona, Granica).
- GIRAD, K. y KOCH, S. (1997) *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores* (Barcelona, Granica).
- GOLSTEIN, A. P. y KELLER, H. R. (1991) *El comportamiento agresivo. Evaluación e intervención* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- GROTEVANT, H. D. (1998) Adolescent development in family contexts, en E.M. Hetherington (Eds.) *Handbook of Child Psychology* (New York, Wiley).
- HALLIGAN, J. y ARAIZ, R. (1999) Los beneficios y desafíos de la aplicación de currícula para la resolución de conflictos en las escuelas, en F. BRANDONI (Comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Barcelona, Paidós).
- HOUSTON, S., MAGILL, T., MCCOLLUM, M. y SPRATT, T. (2001) Developing creative solutions to the problems of children and their families: communicative reason and the use of forum theatre, *Child and Family Social Work*, 6, pp. 285-293.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998) *Evaluación del sistema educativo: indicadores sobre entornos y procesos escolares* (Madrid, INCE).
- JEONG, H. (1999) Research on Conflict Resolution, en H. Jeong (Eds.) *Dynamics, process and structure* (Vermont, Ashagate Publishing Company).
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary schools: A review of the research, *Review of Educational Research*, 66, pp. 459-506.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999) Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos, en F. BRANDONI (Comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Barcelona, Paidós).
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., 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, pp. 79-95.
- MEULEN, K, SORIANO, L., GRANIZO, L, BARRIO, C., KORN, S. y SCHÄFER, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado, *Infancia y Aprendizaje*, 26, pp. 49-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN FRANCÉS (1997) Proyecto gubernamental contra la violencia en los colegios. Presentado en la Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas.
- MORA-MERCHÁN, J., ORTEGA, R. JUSTICIA, F. y BENÍTEZ, J. (2001) Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR, *Revista de Educación*, 325, pp. 323-338.
- MOTRICO, E., FUENTES, M. J. y BERNABÉ, R. (2001) Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia, *Anales de Psicología*, 17, pp. 1-13.
- O'DONNELL, V. (1995) *Bullying: A resource guide for Parents & Teachers* (Dublin, Attic Press).
- O'MOORE, A. KIRKHAM, C. y SMITH, M. (1997) Bullying behaviour in Irish schools: A nation-wide study, *Irish Journal of Psychology*, 18, pp. 141-169.
- O'MOORE, A. M. (1995) Bullying behaviour in children and adolescents in Ireland, *Children and Society*, 9, pp. 54-72.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y de amenaza entre escolares* (Madrid, Morata).
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y SAURA, P. (2002) *Conflicto en las aulas* (Barcelona, Ariel Educación).

- ORTEGA, R. (1997) El Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar, *Revista de Educación*, 313, pp. 143-160.
- ORTEGA, R. (2000) Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia, en R. ORTEGA (Coord.) *Educación en la convivencia para prevenir la violencia* (Madrid, Machado Libros).
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2000) Trabajando con alumnos en riesgo, en R. ORTEGA (Coord.) *Educación en la convivencia para prevenir la violencia* (Madrid, Machado Libros).
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001) Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar (SAVE), *Revista de Educación*, 324, pp. 253-270.
- ORTEGA, R. y FERNÁNDEZ ALCAIDE, V. (2000) La educación familiar: una vía para prevenir la violencia, en R. ORTEGA (Coord.) *Educación en la convivencia para prevenir la violencia* (Madrid, Machado Libros).
- OTERO-LÓPEZ, J. M. (2001) Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia, en C. SALDAÑA (Coord.) *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (Madrid, Pirámide).
- PATTERSON, G. (1989) Family interaction. A process model of deviancy training, *Aggressive Behaviour*, 10, pp. 253-267.
- RIGBY, K. (1996) *Bullying in Schools: And what to do about it* (Londres, Jessica Kingsley).
- SASTRE, G. y MORENO, M. (2003) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional* (Barcelona, Gedisa).
- SHURE, M. (1999) Puedo resolver problemas: un currículum para reventar conductas de alto riesgo en los niños, en F. BRANDONI (Comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Barcelona, Paidós).
- SMITH, E. K. y SHARP, S. (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives* (Londres, Routledge).
- SMITH, E. K. y SHARP, S. (Eds.) (1994) *Tackling Bullying in Your School: A practical Handbook for Teachers* (Londres, Routledge).
- SUELVES, J. y SÁNCHEZ-TURET, M. (2001) Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultados de un estudio transversal, *Anales de Psicología*, 17, pp. 15-22.
- WEBSTER, D. (1999) The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents, *Health Affairs*, 12, pp. 126-141.

## Resumen:

### **Análisis cualitativo del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares**

La conducta agresiva se define como aquella conducta que pretende causar daño físico y/o psicológico y en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de la agresión.

El artículo muestra dos estudios realizados con profesores y padres de alumnos pertenecientes a los ciclos de educación primaria, educación secundaria y bachillerato. El primer estudio muestra la percepción del profesorado respecto de las conductas agresivas ejercidas en el centro escolar, el comportamiento de los alumnos ante ellas, las consecuencias que se derivan y las propuestas de mejora. El segundo, dirigido a las familias, indica en qué medida conocen las situaciones más o menos agresivas que ejercen o son ejercidas sobre sus hijos, las posibles causas de las agresiones y las alternativas de solución.

Los resultados obtenidos indican que los profesores perciben que las agresiones acontecidas en el centro escolar son resultado de las características físicas y personales tanto del agresor como de la víctima, produciéndose, la mayoría de ellas, en situaciones de juego. Los padres, por el contrario, al menos, cuando su hijo desempeña el rol de víctima, desconocen la causa de la agresión, mientras que cuando actúa como agresor, consideran que es una respuesta a una situación vio-



lenta anterior. Sin embargo, padres y profesores manifiestan que el entrenamiento en habilidades prosociales y el incremento de la interacción entre familia y escuela son las claves para afrontar el problema.

**Descriptores:** agresividad escolar, docente, padres, victimación, intimidación, infancia, adolescencia.

**Summary:**

**Qualitative analysis on educational staff and families' perception about conflicts and aggressive behaviors of students**

An aggressive behavior intends physical and / or psychological damage and could be destructive for the person who is object of the aggression in extreme situations.

The article shows two studies carried out with the collaboration of families and students from different layers of the Spanish educational system: primary school, secondary school and high school. The first analysis shows the teachers' perception in what refers to aggressive behavior at school, the students' reaction to them, the implications and the corrective actions proposal. The second study, intended for families, shows to what extent they are aware of the aggressive situations in which their children are involved, potential causes for the aggressive behaviors and proposals for resolution.

The results show that the teachers

consider the aggressions at school a consequence of the physical and personal environment of both the aggressor and the victim, taking place the majority of these aggressions when playing. On the other hand, the families declare not to be aware of the reason for their children being an aggression victim. From their standpoint, the reason for acting violently lies in the violent situations that they have experienced in the past. However, parents and teachers have a common understanding on the fact that training on social skills as well as interaction between family and school are key to face this problem.

**Key Words:** bullying scholar aggressiveness, educational staff, family, intimacy, childhood, adolescence.

