

Rosario del Rey, Rosario Ortega

La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla  
antiviolenencia escolar

Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, núm. 41, agosto, 2001, pp. 59-71,  
Universidad de Zaragoza  
España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404105>



*Revista Interuniversitaria de Formación de  
Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 0213-8646

[emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es)

Universidad de Zaragoza

España

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

**[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)**

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
COMO RESPUESTA A LA VIOLENCIA ESCOLAR.  
LA PROPUESTA DEL MODELO  
SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE)**

ROSARIO DEL REY  
ROSARIO ORTEGA

**RESUMEN**

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) en el que hemos venido trabajando el equipo de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad de Sevilla, ha propuesto un modelo para el abordaje de la formación al servicio del profesorado innovador que articule de forma concreta el principio de coherencia entre lo que se pide al alumnado y lo que piensa y valora el profesorado, sobre el mismo asunto.

En este trabajo, presentamos tres aportaciones a las investigaciones realizadas durante los últimos años. Primero, una breve descripción de los elementos básicos del modelo educativo de prevención de la violencia escolar que hemos llevado a cabo en el SAVE: educación en emociones, sentimientos y valores, trabajo en grupo cooperativo, gestión democrática de la convivencia, y programas específicos para trabajar con chicos directamente implicados en problemas de maltrato entre iguales. A continuación, defendemos la propuesta de un modelo de formación del profesorado en el propio centro que se ha incluido en este proyecto. Finalmente, mostramos la evaluación de las acciones desarrolladas por los profesores de cinco centros de Sevilla, mediante las percepciones de 910 alumnos sobre su efectividad.

**ABSTRACT**

The project Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), in which we, the Group of Psychopedagogic Investigations of the University of Seville, have been working, has proposed a model of in service training of the staff that articulates, in a concrete way, the principle of coherence between what is asked of the pupils and what the teachers value and think about the same matter.

In this article, we present three contributions to the investigation of the last few years. A brief description of the basic elements of the educational model of violence prevention in schools that we have carried out in SAVE are: education in emotions, feelings and values, working in co-operating groups, the democratic management of social life and specific programs to work with children directly implicated in the bullying problem. We also defend the in school teacher training proposal that has been included in this project which gives teachers an active role because we consider it one of the requirements to prevent violence at school. Finally, we show the evaluation of the actions developed by the teachers of five schools from Seville through the perceptions of 910 pupils about the effectiveness of their teachers' actions.

**PALABRAS CLAVE**

Prevención, violencia escolar, formación del profesorado, evaluación.

**KEY WORDS**

Prevention, violence at school, teacher training, evaluation.

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Los sistemas educativos, allí donde son sistemas de servicios civiles, adquieren una cierta forma cultural estable (escuelas, estructura de etapas y ciclos formativos, mapa de centros, condiciones profesionales de los docentes, currícula oficiales, etc.) que es la que proporciona al ciudadano/a la seguridad de que será ayudado a desarrollar la obligada atención educativa de sus jóvenes generaciones. Sin embargo, esta estabilidad se suele visualizar culturalmente como algo mucho más fijo de lo que en realidad es. En educación, el cambio y la crisis que lo suele justificar, es más permanente que la estabilidad de los elementos internos que la componen. Aceptar este principio permite darle sentido a la innovación educativa como uno de los procesos que componen el propio sistema educativo. Cambiar los currícula, los escenarios educativos, el enunciado de las grandes finalidades educativas, los contenidos y los modos de enseñar y aprender, es algo mucho más frecuente de lo que las personas no relacionadas con la cultura escolar suponen. En esta línea pensamos que toda innovación que se proponga para un centro escolar debe asumir un principio de coherencia entre lo que se espera que hagan y logren los alumnos/as y lo que hacen y dicen los docentes.

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) en el que hemos venido trabajando el equipo de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad de Sevilla (Ortega, 1995 y 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1996; Ortega y otros, 1998), ha propuesto un modelo para el abordaje de la formación al servicio del profesorado innovador que articule de forma concreta el principio de coherencia entre lo que se pide al alumnado y lo que piensa y valora el profesorado, sobre el mismo asunto (Del Rey y Ortega, 2001).

En este trabajo presentamos una breve descripción de los elementos básicos del modelo educativo de prevención de la violencia escolar que hemos llevado a cabo en el SAVE, la propuesta de un modelo de formación del profesorado en el propio centro que se ha incluido en este proyecto y las percepciones de los alumnos sobre la efectividad de las actuaciones de su profesorado.

## **EL PROYECTO SAVE Y SUS LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

El SAVE ha sido un proyecto de investigación articulado a un proyecto de innovación educativa que perseguía el estudio de los problemas de violencia escolar y buscaba fórmulas de prevención de este cruel fenómeno que está presente, en mayor o menor medida, en todas las escuelas de educación obligatoria. Se ha descrito el maltrato entre iguales (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) como un comportamiento de reiterada agresión física o psicológica que un chico/a ejerce sobre otro/a, que tiene dificultades para defenderse o salir de esa situación. Por nuestra parte (Ortega, 2000), consideramos los malos tratos físicos o psicológicos como un fenómeno complejo que acontece en el ámbito semiprivado de ciertas relaciones entre iguales, en el cual parece que se tolera la prepotencia, el abuso y el desequilibrio de poder entre unos y otros.

Acontecimientos de malos tratos tienen lugar en todos los ámbitos sociales en los que se espera que los iguales se relacionen entre sí bajo convenciones de reciprocidad social y moral. Sin embargo, a veces, de la convención de reciprocidad se pasa a la ley del dominio de unos y la sumisión de otros. Este complejo fenómeno también tiene lugar en la escuela, cuando un chico/a comienza a actuar como si le estuviera permitido reírse del otro, exigirle un comportamiento de sumisión o cualquier otra actuación que lo ridiculiza o lo inferioriza. Comportamientos de este tipo son frecuentes entre los escolares pero suelen desaparecer cuando adoptan formas de conflictos o peleas, porque la víctima no acepta su victimización, se enfrenta al agresor o busca ayuda externa. Pero esto no siempre sucede así (Ortega, R., 1994<sup>a</sup>, 1994b; Ortega R. y Mora-Merchán, J.A., 2000), a veces, por distintas razones, la víctima no enfrenta la situación de forma directa, sino que encubre lo que le sucede, pierde su autoestima y se torna cada vez más tímida e insegura.

Todos los escolares suelen ser conocedores de este tipo de fenómeno de prepotencia y victimización que sufren algunos de sus compañeros, pero no sucede lo mismo con el profesorado. Efectivamente, uno de los aspectos que más se repite en las investigaciones sobre malos tratos entre escolares es la ignorancia en la que suelen vivir profesores, tutores y demás agentes educativos respecto de los fenómenos de relaciones interpersonales que los alumnos/as mantienen entre sí.

La violencia entre iguales, igual que los otros comportamientos agresivos, casi siempre injustificados y crueles, debe ser leída como un fenómeno escolar no tanto porque siempre se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario en la cual acontece y la institución que sufre las consecuencias de ello. Cuando entre un grupo de escolares un chico/a es tomado como objeto de burla, broma pesada o directamente agresión física, verbal o psicológica, una suerte de encubrimiento social suele rodear al fenómeno, lo que dificulta que la víctima se defienda por sí misma o busque ayuda en el profesorado u otros compañeros/as.

El fenómeno del abuso entre iguales y sus distintas formas, desde la prepotencia y arrogancia de unos hacia otros, hasta la verdadera crueldad del ataque físico o psicológico, pasando por la marginación o la exclusión social, son problemas que encuentran en la escuela

obligatoria condiciones para su mantenimiento, si el profesorado no atiende de forma seria y rigurosa a la convivencia y sus problemas.

En el proyecto SAVE hemos desarrollado un modelo de intervención educativa de carácter preventivo que intenta incidir en este problema movilizando los recursos docentes y poniéndolos al servicio de la mejora de la convivencia. La propuesta se puede resumir en tres líneas de actuación:

- *La educación en emociones, sentimientos y valores* que no puede convertirse en un esquema simple de actuación, sino en la incorporación a los procesos curriculares de objetivos, contenidos y estrategias que permitan a los alumnos/as expresar sus emociones, tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes y valores de respeto mutuo. En esta propuesta han tenido gran relevancia las sesiones que los profesores han dedicado a plantearse cómo se aprenden los valores y consecuentemente han ido cambiando su práctica. Las actividades con los alumnos dentro de esta propuesta han estado fundamentalmente centradas en las actividades de interpretación de sentimientos de los protagonistas de historias en primaria y de películas en secundaria; las dramatizaciones y las reflexiones sobre los sentimientos que han aflorado durante ellas, etc. Pero, lo más difícil, hacia lo que hemos estado trabajando, ha sido incluir la educación en emociones, sentimientos y valores dentro de la transversalidad, a través de la que se hace posible simultanearla con el desarrollo de las materias curriculares.
- La propuesta de *trabajo en grupo cooperativo*, da coherencia a nuestro modelo. Si defendemos que la cooperación entre los agentes educativos es la vía para mejorar la convivencia, esto lo trasladamos a los alumnos. Con ello no queremos decir que sea la única manera de afrontar los procesos de enseñanza aprendizaje, pero buscamos que los alumnos encuentren momentos en los que su éxito dependa del éxito del grupo. Buscamos que aprendan que cada uno puede aportar al grupo sus mejores propuestas y que éstas se enriquezcan con las de los demás. Insistimos en que aprender de forma cooperativa produce, como efecto secundario, el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las de los demás, etc. Dentro de esta propuesta hemos realizado junto a los profesores actividades que demandaran a los alumnos un trabajo individual que era imprescindible para un trabajo en pequeño grupo y su exposición o mejora con el grupo aula. También hemos diseñado actividades en torno a los derechos humanos.
- *La gestión democrática de la convivencia* es una propuesta que parte de la reflexión sobre aspectos como por qué los alumnos no respetan las normas de convivencia. Para que respetemos algo debemos sentirlo como nuestro y en esta línea defendemos la elaboración conjunta con los alumnos de las normas de clase, la necesidad de su explicitación y de su revisión. Debemos ser realistas con las metas que nos marcamos en esta dirección y proponer pequeños objetivos que supongan un esfuerzo en la gestión, pero también la posibilidad de su consecución. Dentro de esta propuesta algunos centros han diseñado asambleas de clase centradas en los temas de convivencia que afectan a los alumnos. Son foros de discusión en los que los alumnos aprenden que su opinión es digna de ser tomada en cuenta y que sí tiene

derecho en la gestión de la convivencia, también debe aceptar la responsabilidad de que ésta sea buena. El grupo de profesores debe intentar tener unos criterios comunes, aunque sean mínimos, dar coherencia entre unas formas de gestionar y otras, aunque dejando la libertad de actuación a cada docente.

Que el proyecto SAVE acentúe la prevención, no significa que olvidemos que hay chicos/as que, por sus condiciones personales, familiares y sociales, están en riesgo de implicarse en problemas de malos tratos, o que ya están dentro de ellos. Así, el centro educativo debe disponer de sistemas de intervención directa. En este sentido, el proyecto SAVE le ofrece líneas de trabajo específicas dirigidas a ayudar a estos alumnos/as mediante programas que, necesariamente, son ajenos al desarrollo curricular, aunque pueden y deben implementarse buscando una cierta coherencia con él.

Para los chicos que se encuentran en estas situaciones, ya sea en riesgo o fácticamente implicados, se proponen, a modo de ejemplo, seis programas: *los círculos de calidad* (Sharp, Cowie y Smith, 1994), *mediación en conflictos* (Fernández, 1998), *la ayuda entre iguales* (Cowie y Wallace, 1998) *el método de repartir responsabilidades* (Pikas, 1989), las estrategias de *desarrollo de la asertividad* y las estrategias de *desarrollo de la empatía* (Ortega, 1998).

El objetivo común y principal de los tres primeros es ofrecer a los chicos/as un apoyo social, en la mayoría de los casos de sus compañeros, para resolver situaciones ante las que él/ella se siente inseguro (Sharp, S. y Cowie, H., 1994). En este sentido, la experiencia (Ortega y Del Rey, 1999) nos ha revelado que los compañeros pueden llegar a desempeñar una importante labor en pro del desarrollo socio-afectivo de estos chicos, debido a que estos los prefieren porque entre los propios alumnos existen convenciones homogéneas, valores compartidos y una reciprocidad moral, que en muchas ocasiones a los adultos nos es imposible acceder.

Los tres últimos programas se caracterizan por tener un objetivo muy específico y estar muy bien sistematizados. En el caso del *Método Pikas*, es la desestructuración de las redes sociales que sostienen la situación de maltrato y de su nueva reconstrucción basada en sistemas de ayuda. Con las víctimas se hace necesaria la intervención directa, focalizando el desarrollo de su asertividad perdida y de su autoestima lastimada mediante programas del *desarrollo de la asertividad*. Por último, muchos agresores necesitan un proceso especial de reeducación de sus capacidades para ser sensibles al sentimiento ajeno. Los programas de *desarrollo de la empatía* están pensados para ellos.

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación educativa. Al mismo tiempo, cuando un equipo docente se propone cambios que signifiquen mejorar la calidad de su acción educativa, se enfrenta también a un reto de formación y

mejora de su capacitación profesional. Desde este punto de vista, entendemos que un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de malos tratos y abusos entre compañeros/as puede, y debe, ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado, que tenga en cuenta que se trata de trabajar incorporando todos los elementos del currículum: desde la acción tutorial, a la formación permanente del profesorado.

Llevar a cabo un proyecto de este tipo, implica que el grupo de docentes del centro, en coordinación con el/la orientador/a escolar, se responsabilicen de un plan de trabajo que parta del establecimiento de unos acuerdos mínimos, como los siguientes:

- Una valoración consensuada sobre el papel de la convivencia en el centro en relación a los objetivos del proyecto educativo.
- Un esquema conceptual negociado sobre qué es la violencia escolar, cómo se manifiesta, cuáles y cómo actúan sus efectos.
- Un modelo de aproximación educativa, de carácter preventivo, a este problema, eliminando el estilo punitivo, sancionador y culpabilizador.
- Una definición conjunta de los pasos a seguir, el calendario de actuaciones, los ámbitos curriculares, tutoriales, espacio-temporales, etc. que se van a abordar.
- Una secuencia clara, flexible y jerarquizada de objetivos a conseguir, que elimine el desánimo, ya que estos proyectos deben ser *de fondo* y no *de velocidad*.
- Un diseño concreto para cada fase y cada prioridad en la actuación, que permita saber por dónde empezar y cómo continuar; pero que esté abierto a innovaciones que surjan a lo largo del proceso.
- Un acopio de los recursos, instrumentos y procedimientos que se poseen y que pueden poner al servicio del proyecto.
- Un listado concreto de los recursos que se necesitan, incluida ayuda externa para la formación, si se considera necesario.

Después de este proceso de toma de conciencia, si se ha llevado bien, debe haberse conseguido, entre el grupo de profesores/as, un clima de relaciones y un estado de opinión positivo acerca de participar en el proyecto anti-violencia. El SAVE propone a continuación a los docentes la elaboración de un *borrador* del proyecto que ponga por escrito las intenciones y compromisos de actuación del equipo docente que actuará en el mismo y que debe constituirse en grupo de trabajo, también con intenciones autoformadoras. Este borrador deberá incluir propuestas que respondan a cuestiones como las siguientes:

#### *Objetivos, tareas y actividades*

- ¿Qué se quiere conseguir?
- ¿En cuánto tiempo?

- ¿Cómo se va a hacer? Actividades, programas, tareas y procesos básicos.
- ¿Qué programa se empleará para el trabajo con los alumnos/as?
- ¿Quién se responsabilizará de la implantación de los programas en el aula?
- ¿Quiénes harán tareas complementarias al trabajo de aula?, ¿cuáles?, ¿cómo?

#### *Procesos de recogida de información*

- ¿Qué conviene observar primero?
- ¿Cómo explorar el clima de convivencia?
- ¿Cómo hacer un registro de las conductas de riesgo?
  
- ¿Qué zonas hay que observar? (aulas, patios, pasillos, etc.)
- ¿Cómo codificar los resultados y presentarlos gráficamente?
- ¿Para qué servirán la información recogida o los datos obtenidos?

#### *Procesos preventivos*

- ¿Qué entendemos por mejorar la convivencia?
- ¿Qué procesos preventivos se pondrán en marcha?
- ¿Qué cambios organizativos se van a producir?
- ¿Qué canales de comunicación se abrirán?
- ¿Quién/es serán figuras de apoyo externo?
- ¿Qué estrategias concretas de trabajo en el aula se implementarán?
- ¿Cómo se solucionarán los conflictos que surjan?
- ¿Qué ofrece el proyecto a los escolares en riesgo?
- ¿A qué nivel incluiremos a los padres?
- ¿Qué relación establece el centro con los servicios de apoyo externo?
- ¿Cómo se va a evaluar el funcionamiento del proyecto?

#### *Procesos de intervención directa*

- ¿Cómo se ayudará a los alumnos/as que son victimizados por sus iguales?
- ¿Cómo ayudará el proyecto a los chicos/as violentos?
- ¿Qué se hará si persiste la violencia interpersonal?



- ¿Cómo trabajar con los padres de los alumnos/as implicados?
- ¿Qué información se necesita para su evaluación?
- ¿Qué alternativas quedan si el proyecto no funciona?
- ¿Qué recursos concretos necesitaremos?

Dar una respuesta a estos interrogantes enfrenta a los docentes, que ya están actuando como un equipo de trabajo, con sus propios recursos y con sus propias carencias. Es el momento de comprender que estas últimas pueden ser consideradas no tanto como carencias definitivas sino como ámbitos de recursos que hay que adquirir, de estrategias que hay que dominar y de respuestas que hay que buscar. Así la autoformación se incluyó en el proyecto como un grupo más de necesidades a resolver y de metas a lograr; esta vez referidas al propio profesorado.

#### *Procesos centrados en la autoformación del profesorado*

- ¿Qué formación se considera necesaria para el proyecto preventivo?
- ¿Qué especialización necesitamos para trabajar con alumnos/as en riesgo?
- ¿De qué recursos humanos disponemos para la formación?
- ¿Qué recursos bibliográficos y procedimentales están disponibles?
- ¿Qué apoyo de entidades de formación tenemos disponible?
- ¿Qué recursos estratégicos necesitamos?

Es evidente que todas estas cuestiones no se resuelven en un solo día, sino que requieren un proceso continuo y prolongado en el tiempo. Ahí es cuando se hace relevante vincular la actuación innovadora realizada con los alumnos y la formación permanente del propio profesorado. En nuestra propuesta de autoformación, para profesores y tutores, sugerimos que se estimule al equipo docente fortalecer su preparación profesional y establecer vínculos de cooperación entre los miembros del grupo de trabajo que implementarán el proyecto anti-violencia.

Elementos básicos del modelo de intervención anti-violencia, como son la atención a la gestión democrática de la convivencia, la sensibilidad hacia las emociones y sentimientos que aparecen entre los que trabajan juntos y la cooperación en las tareas, que permite la construcción común del conocimiento, son tan idóneas para el alumnado como para el desarrollo profesional de los docentes; conseguir que se desplieguen de forma conjunta requiere un cierto esfuerzo de dar coherencia a un proyecto que sólo tiene sentido si se visualiza como un proyecto global de educación para la convivencia.

En todo este recorrido el papel de equipo de investigación ha sido de asesor y facilitador de los procesos. Hemos diseñado un calendario de sesiones para realizar encuentros entre diferentes grupos de trabajo, hemos organizado seminarios formativos en áreas que los

docentes demandaban donde, en ocasiones, hemos invitado a especialistas de otros países. También hemos visitado los centros dando apoyo a los docentes en el día a día. Hemos buscado recursos bibliográficos que considerábamos útiles para su práctica y una de las aportaciones más significativas a su proceso innovador ha sido la integración en sus grupos de trabajo como agentes activos en el diseño de actividades y planes de actuación.

### **EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA EFICACIA DOCENTE EN EL MODELO SAVE**

Para defender nuestra propuesta exponemos a continuación la exploración de la efectividad de las actuaciones desarrolladas por los docentes dentro del modelo SAVE. Cerca de cuarenta docentes de diez centros educativos han estado implicados en este proyecto con la intención de mejorar la convivencia de sus centros y de prevenir la violencia. Para comprobar si los procesos de autoformación de los profesores han provocado cambios en el centro nos hemos dirigido a los alumnos para preguntarles sobre estos posibles cambios vividos. Para ello, hemos utilizado un pequeño cuestionario con tres cuestiones en las que se pregunta a los alumnos sobre qué cosas han hecho sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, desde cuándo las hacen y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones. La muestra está compuesta por cinco de los diez centros que han participado en el proyecto suponiendo un total de 910 alumnos.

Para mostrar la valoración de los alumnos sobre la actuación desarrollada por los docentes en el centro contra el problema de los malos tratos entre escolares, distinguiremos entre las diferentes líneas de actuación propuestas por el modelo SAVE e identificadas por los alumnos en sus respuestas y las cruzaremos con las valoraciones que estos realizan sobre ellas:

- a. Trabajo con las familias
- b. Educación en sentimientos y valores
- c. Gestión democrática de la convivencia
- d. Trabajo en grupo cooperativo
- e. Intervención directa sobre los agresores
- f. Intervención directa sobre las víctimas
- g. Intervención sobre situaciones conflictivas
- h. Otras intervenciones

Dentro de cada una de estas categorías, las respuestas se han codificado atendiendo al efecto que los alumnos les atribuyen. Este impacto se ha evaluado alrededor de tres niveles de respuesta: «no ha servido para nada», «el problema ha mejorado» (con tres posibilidades a su

vez: «mejora el bullying», «mejoran las relaciones entre los compañeros» y se producen «mejoras no específicas») y «el problema ha empeorado» (con las mismas posibilidades que el anterior pero en sentido negativo).

No se ha distinguido entre agresores, espectadores y víctimas puesto que no han aparecido diferencias significativas entre los distintos tipos de alumnos al contestar a esta pregunta. Nos centraremos sólo en aquellas relaciones que se han mostrado más relevantes en el análisis. También hay que destacar que en ningún caso se han encontrado valoraciones negativas hacia cualquier tipo de intervención de carácter significativo.

En relación al trabajo con las familias, la mayoría de los chicos y chicas (71,4%,  $p=0,014$ , chi-square) han señalado que este tipo de actuaciones es efectiva para mejorar las relaciones entre ellos. El 11,9% de los alumnos que las situaciones de maltrato han descendido y el 21,4% ( $p=0,033$ , chi-square) aportan una valoración positiva, aunque las mejoras no se hayan especificado con claridad. El 6,5% señaló que este tipo de intervención no tenía efecto.

La educación en sentimientos y valores ha sido también bien valorada por los alumnos ( $p<0,001$ , chi-square). El 73,2% señala el efecto positivo que tiene sobre la mejora del clima de relaciones interpersonales en el centro. El 22,2% piensa que ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato y el mismo porcentaje que aparecen otras mejoras sin especificar. Sin embargo, este tipo de intervención también cuenta con un número de alumnos considerable (16,2%) que piensa que estamos ante una estrategia no efectiva.

Las intervenciones dentro del programa de la gestión democrática de la convivencia han sido, con diferencia, las mejor valoradas ( $p<0,05$ ) por parte de los alumnos y alumnas de nuestra muestra. El 83,6% de los estudiantes que señalan este tipo de intervención afirman que el clima de relaciones interpersonales mejora, el 21,3% que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen. Y, únicamente, el 2,2% de los alumnos señalan esta propuesta de intervención sin resultado.

El trabajo con grupos cooperativos es la propuesta que menos intensidad ha alcanzado en su valoración. Sólo las mejoras inespecíficas, reconocidas por el 22,7% de los alumnos, han mostrado valores estadísticamente significativos ( $p<0,001$ ). No obstante, la mayoría (63,6%) continúa señalando que se producen mejoras en las relaciones interpersonales del centro. Esta estrategia es la que mayor porcentaje de alumnos ha agrupado, el 31,8%, señalando que carecía de efectividad.

Las actuaciones del profesorado dirigidas a los chicos que maltratan a sus compañeros también son valoradas como efectivas. El 64,9% de los alumnos afirma que el clima de relaciones mejora ( $p=0,009$ , chi-square) y el 16,9% que las situaciones de maltrato entre

compañeros disminuyen ( $p=0,006$ , chi-square). Sin embargo, el porcentaje de alumnos que piensan que no causa ningún tipo de efecto también es relativamente alto (22,4%).

La intervención directa con las víctimas se percibe como positiva especialmente de cara a la reducción de los problemas de bullying (28,8% de los alumnos,  $p<0,001$ , chi-square) y la mejora del clima de relaciones interpersonales (70,4% de los alumnos,  $p=0,005$ , chi-square). Sólo el 9,7% afirmaron que esta intervención carecía de eficacia.

La intervención sobre las situaciones conflictivas también se ha valorado como positiva. El 72% de los alumnos señala que mejora el clima de relaciones interpersonales ( $p=0,015$ , chi-square), el 16% que bajan los episodios de violencia y el 9,3% que las mejoras en el centro se han producido en otros aspectos. Al igual que en otras propuestas, el porcentaje de alumnos que opinan que ésta no presenta resultados es reducido (5,9%).

Por último, en los centros también se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico para mejorar el problema como teatros, actividades fuera del centro, etc. que los alumnos también han valorado como positivas. El 73,2% afirman, de manera significativa ( $p 0,000$ ) que las relaciones interpersonales mejoran, el 13,8% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen y el 18,8% que se producen otro tipo de mejoras. El 14,6% piensa, por el contrario, que estas actuaciones no han servido para nada.

	Efecto de la intervención (porcentaje de alumnos)						
	Para Nada	Baja bullying	Mejora clima	Otras mejoras	Sube bullying	Empeora clima	Otros problemas
Trabajo con familias	6,5**	11,9	71,4*	21,4*	1,2	1,2	0
Educación en sentimientos	16,2**	22,2***	73,2***	22,2***	1	0	0
Gestión democrática convivencia	2,2***	21,3*	83,6***	19,7	0	1,6	0
Grupo cooperativo	31,8	13,6	63,6	22,7***	0	0	0
Intervención directa agresores	22,4**	16,9**	64,9**	16,3	0,6	0,6	0
Intervención directa víctimas	9,7***	28,8***	70,4**	19	1,6	0	0
Intervención conflicto	5,9**	16	72*	9,3	0	0	0
Otras intervenciones	14,6*	13,8	73,2***	18,8	0	0	0

\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ , \*\*\* $p<0,001$  (chi-square)

## CONCLUSIONES

Para concluir, nos gustaría hacer una reflexión en torno al papel de la formación del profesorado ante la intervención contra la violencia escolar. Como hemos defendido anteriormente consideramos que el continuo cambio que condiciona los contextos escolares demanda una formación permanente al profesorado para que éste pueda dar respuesta a las nuevas demandas

de su alumnado y de centro escolar en general. Pero, más concretamente cuando los cambios o las evoluciones del alumnado y del contexto educativo cursan en el ámbito socio-afectivo, porque en este caso la formación no puede estar sólo centrada en la adquisición de ciertas destrezas o técnicas previamente establecidas que puedan ser adquiridas de forma individual por cada persona, sino que la formación debe estar centrada en el grupo de docentes en sí, para que entre todos puedan adaptar a su contexto las diferentes propuestas de intervención que la comunidad científica propone. El equipo de docentes que ha participado en nuestro proyecto ha resaltado como algunos de los requisitos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia del centro, potenciar la conciencia de grupo en el claustro frente al individualismo, el trabajo en cooperación donde cada docente se enriquece con las experiencias de sus compañeros, y el establecimiento de mecanismos de participación de todos los miembros del centro educativo: profesores, padres de alumnos, alumnos, y otros agentes educativos. En esta línea la función de la comunidad científica debe estar enfocada en diseñar mecanismos de formación de profesorado que dinamicen los procesos que estos desarrollan en la vida cotidiana de un centro, al tiempo que ofrecer propuestas de intervención que potencien la adquisición de valores democráticos, el respeto a los derechos humanos y, en definitiva, el desarrollo integral de los individuos. En definitiva, tras la labor del equipo investigador el centro debe haber conseguido la autonomía en la toma de decisiones tras haber integrado la colaboración como vía de establecer y gestionar la vida del centro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). Teacher training as an answer to cope with school violence. The proposal of the Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) Model. *Paper en el symposium «Teacher training» en «International Conference on Violence in Schools and Public Policies»*. París.
- COWIE, H. and WALLACE, H. (1998). *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Editorial Narcea.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell.
- ORTEGA, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- ORTEGA, R. (1995). *Problemas de violencia interpersonal entre compañeros en el ámbito educativo de la escolaridad primaria y secundaria*. Proyecto financiado por la CICYT (Código SEC-95-659).
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, (1998). Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. In R. Ortega and colb. *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- ORTEGA (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.

- ORTEGA, R. y otros (1998). *Violencia Escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia (Junta de Andalucía).
- ORTEGA R. y MORA-MERCHÁN, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (1999). The use of Peer Support in the SAVE project. *Paper en el Simposio: «Children Helping Children» en «IX European Conference on Developmental Psychology. Spetses»*. Grecia.
- PIKAS, A. (1989). The Common Concern Method for The Treatment of Mobbing. In E. Munthe & E. Roland (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.
- SHARP, S y COWIE, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P. K. Smith y S. Sharp, *School Bullying*. London: Routledge.
- SHARP, COWIE and SMITH, (1994). Working directly with pupils involved in bullying situation. En P.K. Smith and S. Sharp, *School Bullying*. London: Routledge.
- SMITH, P. K. y SHARP, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.