



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

“LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR”

AUTORÍA M^a DEL ROSARIO MÀRQUEZ BRENES
TEMÁTICA VIOLENCIA ESCOLAR
ETAPA EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

Las investigaciones realizadas sobre programas de prevención de la violencia escolar pueden agruparse en dos tipos: las que se orientan específicamente contra el acoso entre iguales, que siguen por lo común la metodología iniciada por Olweus; y las que se plantean desde una perspectiva más amplia como programas de prevención de la violencia escolar o de la violencia en general, basadas de forma habitual en el desarrollo de habilidades sociales.

Palabras clave

Agresión, violencia escolar, programas de prevención

1. ¿POR QUÉ SE PRODUCE LA VIOLENCIA ESCOLAR?

Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables clases de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas. Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar. Para mejorar la convivencia escolar y para prevenir la violencia, se debería intervenir lo antes posible (sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad) y en todos estos niveles, desde una doble perspectiva:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

- *La perspectiva evolutiva*, analizando las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. Debido a esto, se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno/a: establecer vínculos de calidad en diversos contextos; ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizandando la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario; integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas; y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.
- *La perspectiva ecológica*, que trata de las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual se pueda diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad.

2. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

La revisión de los programas escolares planteada desde una perspectiva general con el objetivo de prevenir la violencia, refleja que, aunque son abundantes las publicaciones que describen pautas de intervención, son muy escasas las que suministran evidencia empírica sobre su eficacia, y menos aún las que proporcionan evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo de control. Las pocas investigaciones que analizan la eficacia de la prevención informan con cierta frecuencia de resultados de escasa relevancia (Webster, 1993; Wilson-Brewer y otros, 1991).

En ese sentido se pueden interpretar, por ejemplo, las conclusiones de la revisión a las que llegaron Fields y McNamara (2003), en las que se observa que la evidencia experimental disponible hasta la fecha sobre programas de prevención primaria de la violencia llevados a cabo con adolescentes, incluyendo la comparación con grupos de control, es muy limitada. Otra carencia importante es la que tiene que ver con la ausencia de un marco teórico coherente que fundamente la intervención y que ayude a explicar los resultados, con lo cual puede considerarse también la necesidad de diseñar los programas de forma que incluyan la dimensión moral que debe tener la educación contra la violencia, incrementando los valores democráticos y el sentido de comunidad (Edwards, 2001), puesto que es la conexión con los valores morales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) la que guía las decisiones que permitirán utilizar las habilidades en torno a cuyo entrenamiento gira la mayoría de los programas. En tal sentido cabe destacar, por ejemplo, la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural (Aber y Jones, 2003).

Cuando la valoración de los programas de prevención se realiza por los equipos directivos de los centros, destacan por su eficacia, en primer lugar, los que buscan cambiar la escuela para adaptarla



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo lugar, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y, en tercer lugar, los que simplemente pretenden modificar la conducta individual de los alumnos violentos (Heerboth, 2000).

Los intentos de concretar una *agenda de investigación* sobre la prevención de la violencia escolar llevan a destacar la necesidad de definir cuáles son las condiciones básicas que contribuyen a promover un entorno escolar de calidad en el que no tenga cabida la violencia, implicando, a través de la cooperación, al profesorado, al alumnado y a las familias. Para lograrlo, es necesario establecer «protocolos de intervención que ayuden a conseguirlo, simplificando cuáles son sus componentes básicos» (Reinke y Herman, 2002, p. 796).

3. DIFERENTES TIPOS DE PROGRAMAS

3.1. Programas de prevención temprana

¿Qué tipo de prevención es la más pertinente, efectiva y suficiente de cara al problema que nos ocupa? Sin duda, el análisis de las modalidades de prevención que se revisaron y que se presenta a continuación ofrece elementos para responder esta pregunta. Debe aclararse que en este análisis solamente se tuvieron en cuenta aquellos programas que habían sido evaluados con diseños controlados (experimentales o cuasiexperimentales).

Comencemos señalando que dentro de las intervenciones dirigidas a niños pre-escolares o en los primeros grados de la educación primaria que se han venido desarrollando en los Estados Unidos y el Canadá se encontraron programas de prevención primaria, dirigidos a toda la población, así como programas de prevención secundaria, es decir, focalizados en quienes tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta más adelante, por ejemplo, quienes temprano en la vida ya han demostrado problemas de agresividad. Dentro de las experiencias revisadas existen las siguientes modalidades: intervenciones dirigidas a los padres, aquellas dirigidas directamente a los niños, los programas dirigidos a los maestros y las intervenciones que son denominadas multimodales, las cuales combinan algunas o todas las anteriores. En general, los programas son de carácter educativo y buscan intervenir sobre los factores de riesgo asociados con el desarrollo de problemas de comportamiento agresivo focalizándose en algunos o en varios de ellos.

3.2. Programas dirigidos a los niños

Según Domitrovich y Greenberg (2003), pocos programas dirigidos a los niños son conducidos solos, puesto que la mayoría incluye un componente para padres. En general, las intervenciones dirigidas a los niños son conducidas como programas universales en el aula de clase (prevención primaria) o como acciones focalizadas en pequeños grupos de niños que han sido detectados por su comportamiento agresivo y se encuentran en riesgo (prevención secundaria).

Los programas de prevención primaria típicamente buscan que los niños desarrollen competencias sociales, emocionales, cognitivas o para resolver conflictos. En Estados Unidos uno de los programas educativos de prevención primaria es el denominado *I Can Problem Solve*, el cual se ha desarrollado con niños de pre-escolar y escolar en distintas escuelas y está orientado a desarrollar competencias cognitivas y habilidades para resolver problemas. Este programa fue evaluado a través de una prueba clínica con una muestra de niños de pre-escolar. Aquellos niños que recibieron la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

intervención presentaron soluciones más efectivas a sus problemas y menos comportamientos disruptivos en comparación con el grupo control (Shure & Spivack, 1980).

También existen otros tipos de intervenciones dirigidas a los niños que buscan intervenir sobre los factores de riesgo individuales. En primer lugar, con base en los hallazgos sobre déficit en cociente intelectual (especialmente verbal y en procesos de abstracción) en los niños con problemas de comportamiento y en delincuentes, así como en sobre su pobre desempeño académico, un primer grupo de intervenciones busca promover un mejor desarrollo cognitivo y competencias académicas en lectura y matemáticas en niños con problemas de comportamiento agresivo. En general, los programas orientados al mejoramiento del desempeño escolar ayudan a disminuir los problemas de agresión y comportamiento antisocial, pero parecen tener más impacto entre más tempranamente se desarrollan y cuando se desarrollan en aulas de clase de tamaño pequeño o en pequeños grupos. Las intervenciones con niños pre-escolares (de enfoque piagetiano y grupos pequeños) con seguimiento de largo plazo muestran reducciones en delincuencia juvenil y criminalidad adulta. Un elemento importante de este tipo de programas es involucrar a los padres de familia en el desarrollo académico de los niños (Wasserman & Miller, 1998).

Un segundo grupo de programas busca mejorar las habilidades o competencias psicosociales de los niños y busca intervenir sobre algunos de los factores de riesgo individuales (Rotheram, 1982; Lochman, 1992; Webster-Stratton, 2003). Así, este tipo de intervenciones busca que los niños desarrollen competencias sociales, comportamientos prosociales, asertividad, el manejo de las emociones (expresión, comprensión y regulación), el autocontrol de impulsos y del comportamiento, la comunicación, el desarrollo de amistades y la capacidad de resolver problemas y conflictos interpersonales a través de alternativas diferentes a la agresión.

En algunos casos son dirigidos por el maestro en el aula de clase, y participan todos los niños con la ayuda de materiales didácticos variados (marionetas, cuentos, juegos de roles, etc.) por lo que se convierten en una estrategia de prevención primaria; otras veces se trabaja con pequeños grupos conformados por niños con comportamientos prosociales y agresivos dirigidos por especialistas. El número de sesiones es variable, así como su duración, pero tanto Klevens (2000b) como Tremblay (citado por Chau, 2005) señalan que las intervenciones deben ser lo suficientemente largas para cambiar los patrones de comportamiento de los niños y por ello deben tener uno o dos años de duración. En los distintos estudios revisados este tipo de intervención genera reducciones significativas en los comportamientos agresivos de la población en general (prevención primaria), así como en niños que ya presentan problemas de comportamiento (prevención secundaria), especialmente los que se desarrollan en pequeños grupos.

3.3. Programas dirigidos a los padres

Teniendo en cuenta los factores familiares asociados con el desarrollo de la agresión en los niños y del comportamiento violento y antisocial en los jóvenes, existe una fuerte tradición de trabajo con los padres, el cual se considera imprescindible cuando se trata de programas de prevención secundaria para niños que ya exhiben problemas de comportamiento y, especialmente, cuando son niños menores de seis años, dada la importancia que en este momento de la vida tienen los padres como agentes de socialización.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

Dentro de los estudios revisados que habían sido evaluados sistemáticamente, se identificaron dos tipos de intervenciones dirigidas a los padres de niños menores de edad pre-escolar:

En primer lugar, intervenciones realizadas mediante visitas domiciliarias a la mujer embarazada y su infante y que pueden considerarse de prevención primaria, aunque se desarrollan especialmente con mujeres de bajos recursos económicos (Olds et al., 1998; Sietz, Rosebaum y Apfel, 1985; Lochman, 2003). Este tipo de programas se caracterizan por el establecimiento de una relación individualizada de una persona (enfermera, trabajadora social, maestra de pre-escolar o no profesional previamente capacitada) que se preocupa por el bienestar de la madre y el bebé y sirve de puente con el mundo externo. En las visitas se desarrollan contenidos sobre comportamientos saludables en la madre (evitar el cigarrillo, el alcohol y la droga), cuidados apropiados para el recién nacido, un mejor entendimiento del desarrollo infantil y las características de una buena interacción madre-hijo. Algunos de estos programas solamente sirven de soporte social. También buscan modificar el trayecto de vida de la madre, por ejemplo, espaciando los embarazos, terminando sus estudios y consiguiendo empleo. El número de visitas de estos programas varía entre 19 y 170. La mayoría se inician en el embarazo y continúan hasta los dos años de edad del niño. Los principales resultados de estos programas son: menos niños de bajo peso al nacer, un mejor ambiente de estimulación, mejor interacción madre-hijo, menos lesiones durante los primeros años de la vida y menos problemas de comportamiento entre los niños. En las mujeres se logra mayor esparcimiento de los embarazos, mayor nivel educativo y menos desempleo. Los que tuvieron seguimiento lo suficientemente largo (10 años) mostraron índices de 2,3 a 3,7 veces menores en comportamiento antisocial entre los niños intervenidos en comparación con los niños sin tratamiento durante la adolescencia (Sietz et al., 1985).

Un segundo tipo de intervenciones de prevención secundaria busca influir sobre los factores familiares, especialmente sobre las prácticas de crianza de los padres. Este tipo de programas involucran al padre y a la madre como intermediarios centrales en la modificación del comportamiento del niño. Se basan en los principios del aprendizaje social y se centran en mejorar las técnicas de disciplina y supervisión de los padres con el fin de desarrollar normas claras para el comportamiento del niño, incentivar los comportamientos prosociales e ignorar o desincentivar (sin recurrir al maltrato) de manera sistemática los comportamientos agresivos. En pequeños grupos, los padres aprenden a: a) comunicarle claramente al niño sus expectativas frente a comportamientos prosociales o agresivos, b) identificar aspectos positivos o negativos de los comportamientos de los niños, c) identificar factores que anteceden o precipitan estos comportamientos en los niños, d) responder positivamente (con atención, elogios, privilegios o premios) ante los comportamientos positivos del niño, y e) proveer consecuencias negativas no abusivas a sus comportamientos negativos (Strayhorn y Weidman, 1991; Webster-Stratton, 1985; Webster-Stratton, Kolpacoff y Hollinsworth, 1987; Webster-Stratton y Hammond, 1997 y Webster-Stratton, 1998).

Uno de los programas más conocidos en Estados Unidos que tiene una extensa base investigativa es el denominado *Incredible Years Training for Parents*. Este utiliza videos y materiales escritos para promover relaciones positivas entre padres e hijos, para enseñar a los padres cómo utilizar estrategias de disciplina positivas y para ayudarles a saber cómo apoyar a sus hijos en su aprendizaje y desempeño general. En una evaluación clínica realizada, se seleccionó una muestra de padres que habían participado en el programa. Los hallazgos indicaron que los niños de los padres



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

intervenidos presentaban menos problemas de conducta y demostraban más afecto, tanto al final como un año después de haber finalizado la intervención (Webster-Stratton et al., 1987).

Algunos de estos programas realizan la intervención en sesiones en las que participan los padres con sus hijos (*parent-child dyads*), en las cuales se busca enriquecer y hacer más efectivas las formas de interacción de los padres con los niños durante situaciones naturales de juego. Schuhmann, Foote, Eyberg, Boggs y Algina (1998) encontraron que en la aplicación de Terapia de Intervención Padre-Niño (*Parent-Child Intervention Therapy*) los padres intervenidos presentaban una mejor interacción con sus hijos y eran más exitosos en conseguir que los niños respondieran a sus instrucciones que los del grupo control. Por su parte, Strayhorn y Weidman (1991) desarrollaron un programa similar de apoyo y entrenamiento a la interacción padres-hijos y hallaron que los niños pre-escolares intervenidos presentaban niveles más bajos de comportamientos disruptivos que los del grupo control, incluso un año después de la intervención.

Algunos de estos programas también promueven compartir actividades positivas en la familia y la apoyan en la resolución de problemas cotidianos, manejo de conflictos y de crisis. Se han desarrollado tomando como base el centro de salud o la escuela y las sesiones son dirigidas por profesionales o paraprofesionales, entrenados previamente para ello. Padres que han participado previamente en el programa han desarrollado igual capacidad para desarrollar las técnicas que otros paraprofesionales. También se han utilizado estrategias de autoinstrucción con éxito. Usualmente es la madre la que asiste a estos programas pero, aunque la asistencia del padre no mejora los resultados en el corto plazo, sí parece contribuir con su mantenimiento.

A juicio de Webster-Stratton (2003), los programas dirigidos a los padres son los más efectivos para reducir la agresión en niños entre 2 y 5 años. Aproximadamente dos tercios de los niños con trastorno oposicionista y de conducta pueden ser conducidos a los rangos normales de medidas estandarizadas a través de estos programas cuyos resultados se mantienen de 1 a 4 años después. Sin embargo, en algunos de los estudios se encontró que el impacto es un poco menor en niños con problemas de conducta muy severos y en familias con violencia o conflicto intrafamiliar agudo, de bajos recursos, sin soporte social y con poca educación formal.

3.4. Programas dirigidos a los maestros

Con el fin de incidir sobre los factores escolares, varios de los programas revisados desarrollan acciones de capacitación con los maestros para la promoción de ambientes constructivos en el aula, el manejo acertado de la disciplina y la comunicación clara de normas y expectativas. En últimas, buscan que los maestros desarrollen habilidades para el manejo de las relaciones en el aula y de estrategias disciplinarias (Kellam, Rebok, Ialongo, y Mayer, 1994; Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988). Otro tipo de programas trata de promover el crecimiento personal de los maestros y busca desarrollar en ellos la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, el manejo de la ira y del estrés, el control de sus impulsos y la solución de problemas. Algunos también promueven entre los maestros el uso del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan valores como la tolerancia a la diversidad, la comunicación y la prosocialidad. Incluso, capacitan a los maestros para implementar en el aula un currículo orientado al desarrollo de competencias sociales en los niños (Greenberg, Kusche, Cook, y Quamma, 1995).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

En forma aislada este tipo de intervenciones de prevención primaria reducen los problemas de comportamiento en el aula, mejoran el vínculo con el colegio y las expectativas educativas, pero por sí solas no parecen tener impacto sobre la delincuencia y su incidencia. De hecho, el estudio de Solomon et al. (1988) mostró que en el largo plazo, el grupo intervenido presentaba iguales niveles de consumo de marihuana y delincuencia que el grupo control, por lo que se considera que este tipo de programas no son suficientes.

3.5. Programas multimodales o multicomponentes

Los programas multimodales o multicomponentes buscan influir sobre los distintos factores de riesgo, especialmente los familiares, escolares e individuales, y por ello tienen varios componentes dirigidos a los niños, a los maestros y a los padres. Algunos de ellos combinan solamente dos de esos componentes, como el dirigido a los padres y el que interviene directamente sobre los niños (Lally, Mangione y Honig, 1988; Johnson y Walter, 1987; Berruela-Clement, Schweinhart, Barnett, y Weikart, 1987; Reynolds et al, 1997; Walter et al., 1998), mientras que otros combinan el componente dirigido a los padres y el que actúa sobre los maestros (Webster-Stratton y Hammond, 1997; Klevens, 2000b). Por su parte, otros desarrollan estrategias que actúan simultáneamente sobre los niños -de manera directa-, sobre los padres y sobre los maestros (Chaux, 2005).

Un ejemplo de un programa efectivo de este tipo que reduce la agresión en los niños es el llamado *Primeros pasos (First Steps Program)* (Walker et al., 1998). Este programa incluye un proceso comprensivo protector que identifica los niños con notorios problemas de comportamiento en el pre-escolar. La intervención tiene dos componentes: uno dirigido a los padres y otro que actúa sobre los niños buscando desarrollar sus habilidades y competencias sociales en pequeños grupos. En una evaluación del programa, los maestros describieron a los niños como menos agresivos que los del grupo control en el post-test y más adelante, cuando los niños cursaban el primer grado de primaria.

En nuestro medio, el *Programa de prevención temprana de la agresión* que desde hace cinco años se viene desarrollando en la ciudad de Medellín es también un ejemplo de este tipo de intervenciones multimodales. En el caso de este programa, se desarrolla una intervención con los maestros de pre-escolar a quinto de primaria de las escuelas públicas de la ciudad orientada a mejorar su forma de interacción con los alumnos, así como otra dirigida a los padres de familia que voluntariamente deseen participar en una serie de talleres que se realizan a lo largo del año escolar.

Aunque se detecta a los niños que presentan problemas de comportamiento con una prueba – COPRAG– que mide los comportamientos agresivos y los prosociales, con estos niños no se realiza una intervención especializada y no siempre se logra que sus padres asistan a los talleres mensuales de formación. Infortunadamente, una de las evaluaciones que se han realizado del programa reportó una deserción del 91% en los padres y no halló diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y de control en lo que se refiere a la conducta agresiva directa e indirecta de los niños (Hernández et al., 2005).

Dentro de los programas multicomponentes revisados los más completos son el *Experimento de Prevención de Montreal* y el FLUPPY -desarrollados en Canadá (Chaux, 2005)- y el FAST TRACK desarrollado en Estados Unidos por el *Grupo de investigación sobre prevención de problemas de conducta* (1999), los cuales combinan estrategias de prevención primaria y secundaria. Por una parte, la prevención primaria se realiza actuando especialmente sobre los factores escolares a través de



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

capacitación a los maestros y la implementación de currículos y estrategias pedagógicas en el aula que se dirigen a todos los niños (agresivos y no agresivos) y que buscan el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por su parte, la prevención secundaria se efectúa detectando a los niños con comportamientos agresivos y actuando sobre los factores de riesgo familiar e individual. Sobre los factores familiares estos programas intentan influir a través de visitas domiciliarias y/o talleres con los padres de familia en los que buscan desarrollar sus habilidades para observar y hacer seguimiento al comportamiento de sus hijos, para manejarlo y promover los comportamientos prosociales y el autocontrol, y para resolver problemas y conflictos familiares o de la vida cotidiana. Igualmente, algunos de estos programas, como el FLUPPY, buscan contribuir al desarrollo de vínculos seguros entre los niños y sus padres. Y en cuanto a los factores individuales, estos modelos buscan desarrollar en los niños competencias sociales a través de sesiones en pequeños grupos o estrategias de promoción de amistades en el aula, así como promover su rendimiento académico realizando con ellos un acompañamiento y apoyo especial (tutorial) en el aprendizaje de la lectura y/o de las matemáticas.

Según Domitrovich y Greenberg (2003), estos programas son los que obtienen los mejores resultados en la medida en que buscan intervenir sobre distintos factores de riesgo. Además, lo hacen en el largo plazo, teniendo en cuenta que algunos de estos estudios han realizado un seguimiento sistemático tanto al grupo de niños intervenidos como al de los no intervenidos, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos a favor del grupo intervenido. En el corto plazo, el Fast Track encontró mayores destrezas en los padres para manejar el comportamiento de sus hijos, mayores competencias psicosociales en los niños y menores niveles de agresión en los niños en distintos contextos, incluida el aula de clase (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Por su parte, el Experimento de Prevención de Montreal (EPM) de Richard Tremblay y su grupo mostró reducciones en delincuencia y otras variables en el grupo que fue intervenido en comparación con el grupo control. Estas reducciones fueron observadas inclusive hasta cuando tenían 17 años, es decir, 8 años después de haber terminado la intervención. En efecto, según Chaux (2005), el impacto del programa sobre el desarrollo de comportamientos antisociales se observó en que, si bien todos los adolescentes aumentaron cada año sus índices de delincuencia, quienes habían participado cuando niños en el programa tuvieron menores índices en cada uno de los años en comparación con los que también habían sido identificados como problemáticos cuando pequeños pero que no participaron en el programa. El efecto fue estadísticamente significativo.

Chaux (2005) señala que además de disminuir los comportamientos delincuenciales, el programa logró reducir –en quienes participaron en comparación con el grupo control– la pertenencia a pandillas, la frecuencia de arresto, el uso y abuso de alcohol y otras drogas y la actividad sexual temprana. Igualmente, el programa también tuvo incidencia sobre la deserción escolar, ya que encontraron que, a la edad de 24 años, cerca del 50% de quienes habían participado en la intervención cuando niños se habían graduado del colegio. Aunque este es un porcentaje muy bajo, fue significativamente mayor al del grupo control que solamente alcanzó el 36%. Así, puede considerarse que el EPM es una modalidad de prevención genérica, en el sentido de que no sólo logró tener efectos sobre el comportamiento antisocial, sino sobre otras problemáticas que con frecuencia se encuentran asociadas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

4. LA COOPERACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NO-VIOLENCIA COMO COMPONENTES DE LA PREVENCIÓN

Los programas de prevención de la violencia que evaluamos en nuestro último estudio (Díaz-Aguado, 2004) giran alrededor de dos componentes básicos, que cambian la forma de definir las relaciones en las aulas: la estructuración de las actividades educativas mediante la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; y el desarrollo de una secuencia de 16 actividades en las que la cooperación se aplica a contenidos relacionados con el currículum de la no violencia, incluyendo problemas de acoso entre iguales, pero no sólo eso.

El enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad (Bruner, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1989; Vygostky, 1978) representa el marco fundamental para explicar la naturaleza de las innovaciones incluidas en nuestro programa, así como su eficacia para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual y a las características de la adolescencia. Dichas actividades suponen, respecto a los procedimientos tradicionales, dos innovaciones básicas:

- *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, en nivel de integración en el colectivo de la clase, en grupos étnicos, en género, en riesgo de violencia...), que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, y en las que se priva a los individuos de riesgo de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye a luchar contra la exclusión, y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, que son el origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.
- *Un significativo incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, sobre todo en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo, elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando, v. gr., hacen de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone, y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final (Bruner, 1999). Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los caminos que sigue un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido explicada



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y de potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989).

5. CONCLUSIONES FINALES

- Las conclusiones finales podríamos ponerlas de la siguiente manera: *Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles*, de forma que sea posible afrontar los complejos retos sociales que la educación vive hoy. Para conseguirlo, hay que redefinir los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando al alumnado un papel más activo en su propia educación, permitiendo que el profesorado incremente su autoridad, y poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración entre la escuela y la familia, así como con el resto de la sociedad. Estos objetivos exigen promover nuevos contextos que ayuden a la búsqueda conjunta de soluciones para una meta compartida, como es la de mejorar la educación, basados en el respeto mutuo entre los distintos agentes educativos, porque si la escuela no está hoy aislada de los problemas que se producen fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones.
- *Mejorar la calidad del vínculo educativo y desarrollar el empowerment*. Los estudios sobre el origen de la violencia llevan a destacar la falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Para prevenirla desde la escuela, es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia, así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado, incrementando con ello lo que suele denominarse en distintos foros internacionales como *empowerment*. La escuela debe promoverlo, favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares. Los procedimientos educativos participativos, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, son de gran eficacia para conseguirlo. El fortalecimiento de las personas encargadas de la educación, sobre todo del profesorado, debe ser destacado también como una condición básica para mejorarla.
- *Desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos*. La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicosociales cuando se carece de alternativas. Por eso, y para prevenirla, es preciso desarrollarlas estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema escolar (como las asambleas de aula que pueden llevarse a cabo en las tutorías) y en la familia, por medio de los cuales y de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...), en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello; y promoviendo alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado...) mediante habilidades que permitan afrontar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- *Romper la conspiración de silencio sobre la violencia escolar, e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia*. Entre las condiciones que contribuyen a la violencia escolar, destacan tres características de la escuela tradicional: la justificación o la permisividad de la violencia entre chicos, como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Dicha falta de respuesta



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de manera casi exclusiva a impartir una determinada materia. Y, como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran el apoyo y la formación adecuados para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática. En este ámbito hay que situar el establecimiento de contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan y los agresores recibir una adecuada disciplina, porque, de lo contrario, la impunidad de la violencia contribuye a su incremento.

- *Enseñar a condenar toda forma de violencia, favoreciendo una representación que ayude a combatirla.* Conviene orientar el rechazo a la violencia desde una perspectiva que incluya tanto su repudio de forma general, con independencia de quién sea la víctima y quién el agresor, como un tratamiento específico de sus manifestaciones más frecuentes: la violencia de género y la violencia entre iguales, ya sea en la escuela, ya en el ocio. Las medidas disciplinarias deben contribuir a lograr ese objetivo, ayudando a generar cambios cognitivos, emocionales y conductuales, que permitan que el agresor se ponga en el lugar de la víctima, que se arrepienta de haber empleado la violencia, y que intente reparar el daño originado. La eficacia de estos tres componentes mejora cuando se integran en un mismo proceso.
- *Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos,* estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional, y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos, así como la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar esa comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de tal perspectiva conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos.
- *Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización* dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a decir no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesite; y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima.
- *Prevenir la intolerancia y el sexismo.* Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia los papeles y las relaciones en cuyo contexto se produce la violencia ejercen una influencia decisiva en el riesgo de ejercerla, como son las creencias racistas, sexistas y xenófobas, la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, o cualquier otra creencia que lleve a rechazar a las personas que se perciben diferentes, situación en la que todos/as podemos encontrarnos. De ahí se deriva la necesidad de enseñar a detectar y a corregir dichas actitudes, como un requisito necesario para prevenir la violencia en todas sus manifestaciones.
- *Educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores que se pretenden enseñar y la práctica educativa.* Uno de los principales obstáculos que debe superar hoy la educación es el que ha sido denominado *currículum oculto*. El incremento de los problemas de indisciplina descritos en los últimos años, sobre todo por el profesorado de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

secundaria, pone de manifiesto que el currículum oculto ha perdido eficacia como forma de control, y que para superar estas dificultades es necesario avanzar en la construcción de la democracia desde la escuela, una de las mejores herramientas para luchar contra la violencia y la exclusión. Por todo ello, es preciso incrementar la participación del alumnado en la construcción y en la aplicación de las normas que regulan la convivencia, y mejorar la eficacia educativa de la disciplina.

- *Poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva.* Para llevar a la práctica los principios expuestos, es preciso desarrollar condiciones que permitan a los profesores llevarlas a cabo. En tal sentido, conviene tener en cuenta la necesidad de apoyarlos, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo, y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre ellos sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar sus posibilidades para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Coleman, J. (1982): *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*, en cuatro volúmenes y un vídeo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (dir.) (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, en cuatro volúmenes y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2002a): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- . (2002b): *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, un libro y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- (dir.) (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, en tres volúmenes y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Juventud, Los libros están también disponibles en: mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm.
- (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen dos: *Programa de intervención y estudio experimental*, Madrid, Instituto de la Juventud. También disponible en: mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez Arias, R. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen uno: *La violencia entre iguales en la*



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17– ABRIL DE 2009

escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valoración, Madrid, Instituto de la Juventud.

- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Narcea.
- Mendoza, B. (2005): *La otra cara de la violencia. El maltrato en la interacción profesor-alumno*, Madrid, Universidad Complutense (informe de investigación inédito).
- Trianes, V. (2000): *La violencia en contextos escolares*, Málaga, Aljibe.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza.

Autoría

- Nombre y Apellidos: MARÍA DEL ROSARIO MÁRQUEZ BRENES
- Centro, localidad, provincia: SEVILLA
- E-mail: zariomarquez@hotmail.com