

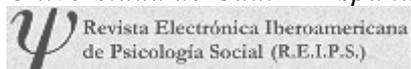
Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula

Rocío Guil Bozal y José Miguel Mestre Navas

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz – España-



ISSN: 1576-0413 | D.L.: AS 933-1998

RESUMEN

Si bien a determinadas edades el empleo de comportamientos violentos como estrategia de resolución de conflictos se entiende como una práctica normal, el alumnado de secundaria, en su proceso de socialización ha debido aprender a emplear otras estrategias, que podrían calificarse como más adaptativas, de afrontar tales situaciones. Cuando esto no sucede empezamos a encontrar en los centros escolares el fenómeno de la violencia escolar que, además de interferir la labor del docente y afectar a la práctica normalizada de la enseñanza y a la educación del alumnado, ha generando una importante alarma social en los últimos tiempos. En la búsqueda de soluciones que prevengan y palien la situación, en el presente estudio nos planteamos como objetivo fundamental analizar la relación existente entre las actitudes sociales del alumnado y las características del clima del aula, con el empleo de conductas violentas como estrategias fundamentales de resolución de conflictos por parte de éstos. Entre los principales resultados destacamos la confirmación de la existencia de correlaciones negativas entre la percepción de la adecuación del clima del aula y la ocurrencia de conductas violentas; y correlaciones positivas entre éstas y las actitudes antisociales y destructoras del alumnado. Tras discutir los resultados, planteamos como conclusión la necesidad de actuar tanto sobre el clima como sobre el alumnado para promocionar en éstos estrategias más adaptativas a la hora de afrontar situaciones conflictivas, sugiriéndose la idoneidad de desarrollar actuaciones encaminadas a fomentar sus competencias socioemocionales.

Palabras clave: violencia escolar, actitudes, clima social, competencias socioemocionales.

*Los resultados del presente trabajo corresponden al Proyecto de Investigación de Promoción General del Conocimiento BSO2000-1210, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Introducción

Las manifestaciones de conductas conflictivas y/o disruptivas en la escuela por parte del alumnado constituye uno de los problemas que más preocupa a los profesionales de la enseñanza, posiblemente porque entre las situaciones que se pueden presentar en el centro escolar, ésta es una de las que más interfiere su labor como docentes ([Hormigo,](#)

[Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero, 2003](#)). Su solución no es fácil, ya que las causas a las que podemos atribuir las son múltiples y complejas.

Al margen de la alarma social despertada por los medios de comunicación a través de la difusión dada a los esporádicos casos graves de violencia escolar, es cierto que viene registrándose un considerable aumento de agresiones de menor intensidad en los centros educativos. Como recoge Del Río (1998), en España, según datos del Ministerio del Interior, el 60% de los alumnos dice sufrir agresiones de sus compañeros “algunas veces” y el 27% asegura que las sufre frecuentemente, el patio del centro es el lugar en el que se producen el 48% de las agresiones y la mayoría de los agresores son chicos, todos ellos menores de 16 años. En general, estos datos coinciden con las tendencias observadas en general en el resto de los países europeos ([Hormigo, et al, 2003](#)).

En la actualidad asistimos a una demanda de soluciones por parte de la sociedad, que ve como aparecen grupos de adolescentes agresivos y atribuye a la escuela la responsabilidad de actuar al respecto, como se deduce de los objetivos educativos de la Reforma que se refieren a cinco ámbitos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

El concepto de conflicto

Entendemos por conflicto una situación de enfrentamiento entre dos o más protagonistas, entre los que existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, real o aparente, en relación con un mismo asunto ([Cortina, 1997](#); [Ortega Ruiz, 1998](#)). Como en cualquier contexto, en la escuela se plantean continuamente y de forma natural numerosas situaciones conflictivas. Éstas son inherentes a la naturaleza humana y necesarias para el progreso. La ausencia del mismo nos indicaría estancamiento. En este sentido, el problema no es el conflicto, sino determinadas formas de enfrentarse a él, siendo el desarrollo de conductas agresivas una de ellas.

Entenderemos por agresividad la manifestación de una serie de conductas que, ante una diferencia de intereses o puntos de vista, buscan el enfrentamiento y la competición con el ánimo de vencer. Estas manifestaciones pueden o no ser adaptativas según el contexto, la edad y el tipo, de hecho, son una estrategia de resolución de conflictos bastante común en la infancia, hasta el punto que se puede considerar casi universal ([Serrano Pintado, 1996](#)). Sin embargo, a través de la socialización, el niño debe ir abandonando en gran medida la frecuencia de emisión de conductas agresivas, que podríamos considerar natural; aprender otras estrategias como medio de conseguir sus objetivos y desarrollar un estilo de comportamiento asertivo.

Entre el alumnado de secundaria la agresividad no debe ser una forma común de resolver conflictos, y la ocurrencia de episodios agresivos son peligrosos porque pueden desembocar en una espiral de violencia. Si bien, como hemos señalado, los conflictos deben entenderse como algo natural e incluso necesario para que se produzcan cambios y mejora en la convivencia, su resolución de forma violenta degenera el clima del centro y evita el aprendizaje del control de la agresividad por parte del alumnado. El aprendizaje de este control y el establecimiento de relaciones caracterizadas por el predominio del diálogo y la negociación son por otro lado uno de los objetivos básicos de la educación y por ende de una correcta socialización.

Objetivos

En el presente estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

- Evaluar el uso de comportamientos violentos como estrategias fundamentales de resolución de situaciones conflictivas en un centro de secundaria.
- Conocer el clima del centro.
- Comprobar la existencia de una correlación negativa entre la percepción del desarrollo de comportamientos conflictivos en el centro y el clima del mismo.
- Analizar la relación entre las actitudes sociales del alumnado, el clima y la conflictividad en el centro.

Método

Sujetos

En el estudio participaron un total de 253 sujetos, alumnos del instituto Mar de Cádiz del Puerto de Santa María (Cádiz), 144 varones y 109 mujeres, con una edad media de 14, 24 años (D.T.1,49). 48 cursaban primero de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), 83 segundo de ESO, 37 tercero de ESO, 64 cuarto de ESO y 21 pertenecían a un PGS (Programa de Garantía Social).

Diseño

Para dar respuestas a nuestros interrogantes utilizamos un diseño correlacional, siendo nuestras variables dependientes las que recogemos a continuación:

Percepción de conflictividad en el centro por parte del alumnado, con cuatro niveles:

- a) Percepción de conductas de desobediencia.
- b) Percepción de conductas que implican agresión al profesorado por parte del alumnado.
- c) Percepción de conductas que implican agresión entre el alumnado.
- d) Percepción de conductas que implican agresión a material.

Para su evaluación utilizamos un cuestionario previamente adaptado en estudios anteriores y procedimos a reagrupar los ítems en torno a los niveles mencionados. Concretamente la categoría “Percepción de conductas de desobediencia”, surgía del promedio de las puntuaciones otorgadas a los ítems 6, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25 y 29; la categoría percepción de conductas que implican agresión al profesorado por parte del alumnado, de los ítems 14, 16, 21, 26 y 27; la categoría percepción de conductas que implican agresión entre el alumnado, de los ítems 1, 2, 5, 7, 9, 10, 15, 23 y 29; y la categoría percepción de conductas que implican agresión a material de los ítems 3, 4, 8 y 11.

Clima del aula con cuatro niveles:

- a) Relaciones, que refleja el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y agrupan entre si. En este factor se agrupan tres factores de orden inferior. Implicación (grado en que muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias), Afiliación (nivel de amistad entre el alumnado y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos) y Ayuda (grado de ayuda,

preocupación y amistad del profesor por el alumnado).

b) Autorrealización, o percepción de la importancia que se concede en clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. En él se contemplan los siguientes factores de orden inferior: Tareas (importancia que se da a la terminación de las tareas) y Competitividad (importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas).

c) Estabilidad, o percepción de las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma. Integran los subfactores: Organización (importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas), Claridad (importancia otorgada al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento) y Control (grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas).

d) Cambio o grado en que existe diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de la clase. Comprende al subfactor Innovación (grado en que el alumnado contribuye a plantear las actividades escolares, así como la diversidad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnado)

Actitudes sociales, con tres niveles:

a) Prosociales o facilitadoras de las relaciones. En este factor se agrupan dos factores de orden inferior: solidaridad y liderazgo. En la solidaridad se distinguen a su vez varios aspectos: conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, y seguridad y firmeza en la interacción.

b) Antisociales o destructoras de las relaciones. En este factor se agrupan a su vez dos factores de orden inferiores: dominancia y agresividad-terquedad.

c) Asociales o inhibidores de las relaciones. Suponen la agrupación de los factores de orden inferior apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.

Como recogemos en la siguiente tabla, el primer factor sería un indicador de competencia social y los dos siguientes de incompetencia social (ver tabla 1).

ACTITUDES SOCIALES	
COMPETENCIAS SOCIAL	INCOMPETENCIA SOCIAL

* Prosociales	* Antisociales	* Asociales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Solidaridad</i> • Conformidad con lo socialmente correcto • Sensibilidad social • Ayuda y colaboración • Seguridad y firmeza • <i>Liderazgo prosocial</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad-terquedad • Dominancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Apatía-retraimiento • Ansiedad-timidez

Tabla 1. Componentes de la competencia social de los adolescentes. (Moraleda, M.; González Galán, A y García Gallo, J., 1998).

Material

Para la obtención de las medidas de percepción de conflictividad en el centro se aplicó una escala adaptada para un estudio anterior (Hormigo, T et al, 2003) que se recoge en la tabla 2, siendo reagrupados sus ítems según se recoge en el apartado de descripción de variables y que nos facilita información sobre la frecuencia de conductas conflictivas percibidas como indicador del grado de conflictividad en el centro.

Señala con una X con que frecuencia se dan los siguientes hechos conflictivos en tu colegio:				
A Nunca o casi nunca.				
B Algunas veces.				
C Bastantes veces.				
D Siempre o casi siempre.				
A	B	C	D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pelearse. 2. Animar a las peleas. 3. Dar patadas a las puertas y muebles. 4. Romper o estropear muebles, armarios, puestas, cristales, ramas de árboles, papeleras, etc.

			<ol style="list-style-type: none">5. Gritar, zancadillear, empujar.6. No seguir las indicaciones del profesorado.7. Molestar a los compañeros/as; esconderles las cosas personales, tirarlas al suelo, encerrarlos en los servicios, etc.8. Escupir en el suelo.9. Escupir a los compañeros/as.10. Molestar en las otras clases: colarse, golpear las puertas.11. Dejar los grifos abiertos y tirar agua al suelo y a los compañeros/as.12. Entrar en los servicios que no corresponde.13. Salir de centro sin permiso.14. Insultar al profesorado.15. Insultar a los compañeros/as.16. Contestar mal al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa.17. Faltar a la puntualidad injustificadamente.18. Faltar al centro injustificadamente.19. Salir de clase en ausencia del profesor/a.20. Realizar actos injustificados que perturben el normal funcionamiento de las clases y de otras actividades.21. Agredir físicamente al profesorado.22. Falsificar firmas.23. Atemorizar o coaccionar a los compañeros/as. Incitarles a realizar actos perjudiciales a los miembros de la comunidad escolar.24. Sustraer propiedades de otros miembros de la comunidad escolar o del propio centro.25. Faltar a clase habiendo entrado al centro.
--	--	--	---

				26. Insulto entre profesores.
				27. Gritar entre profesores.
				28. No trabajar en equipo.
				29. Hablan mal uno de otros.
SUMA				

Tabla 2. Cuestionario de percepción de conflicto

Para la obtención de la medida de clima social, se aplicó la subescala Clima Social en el Centro Escolar (CES), de la [Escala de Clima Social de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett](#), publicada por TEA Ediciones, Madrid, en 1995.

Para la medida de las actitudes sociales se utilizó el [cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales \(AECS\) de M. Moraleda, A. González Galán y J. García-Gallo](#), publicado por TEA Ediciones S.A. Madrid, en 1998.

Resultados

En cuanto a la percepción de frecuencia de ocurrencia de conductas violentas en el centro por parte del alumnado, en la tabla 3 recogemos las puntuaciones medias de los datos registrados (siendo 1 nunca o casi nunca y 2 algunas veces)

Agresión al Profesor	Agresión a otro alumno	Agresión al material	Desobediencia
1,1723	1,7154	1,4338	1,5605

Tabla 3. Puntuaciones medias de frecuencia de conductas violentas percibidas

Como se puede comprobar, efectivamente se confirma el reconocimiento por parte del alumnado de la existencia de conductas conflictivas fundamentalmente entre el alumnado, seguida de conductas de desobediencia, agresión al material y en menor medida agresiones hacia el profesorado, si bien, como era de esperar, éstas no se dan en un porcentaje muy elevado.

Con respecto al clima percibido en el aula por el alumnado, en la tabla 4 y la figura 1 presentamos las principales medidas obtenidas y la representación gráfica de las medias de las puntuaciones típicas.

Escalas	Relaciones			Autorrealización		Estabilidad			Cambio
Subescalas	Implicación	Afiliación	Ayuda	Tareas	Competitividad	Organización	Claridad	Control	Innovación
	(IM)	(AF)	(AY)	(TA)	(CO)	(OR)	(CL)	(CN)	(IN)
P.D.	4.4348	6.9802	6.0988	5.2767	5.7826	4.2925	6.8933	5.9960	5.0751
P.T.	51	53	49	52	52	41	51	54	50

Media P. T.	51	52	48,6	50
----------------	----	----	------	----

Tabla 4.: Principales medidas de clima del centro

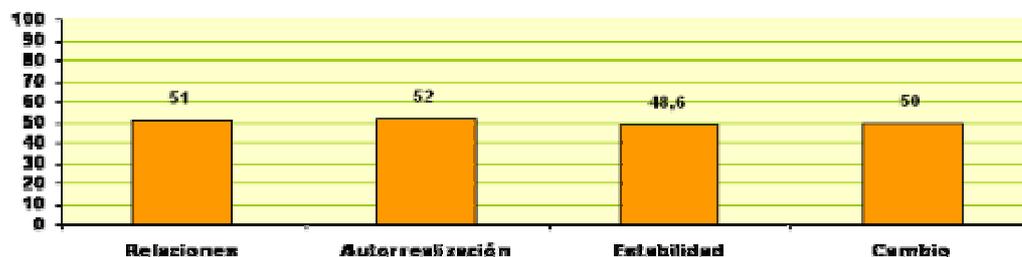


Figura 1: Representación gráfica de las medias de las puntuaciones típicas de las distintas dimensiones del clima del centro.

Por su parte las medidas de clima obtenidas nos indican que esta conflictividad percibida no parece afectar sobre el mismo, el cual aparece rozando la normalidad en todas sus dimensiones.

Con respecto a las actitudes sociales, en la tabla 5 recogemos las principales mediadas obtenidas.

	Prosocial				Antisocial		Asocial		
	Con	Sen	Ac	Sf	Lid	Agr	Dom	Ap	Ans
P.D.	45,0870	44,5652	51,6166	52,1660	16,9842	29,2885	17,9605	26,6206	24,7470
Media	42,0838				23,6245		25,6838		

Tabla 5: Principales medidas obtenidas en las diversas dimensiones de las actitudes sociales del alumnado.

Para comprobar la existencia de relación entre la percepción de conflictividad en el centro escolar y clima, realizamos las correlaciones que recogemos en la tabla 6 y que confirman la existencia de correlaciones negativas entre la percepción de ocurrencia de agresiones al profesorado, al alumnado, al material y desobediencia con la percepción de que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y agrupan entre si (Relaciones); de la importancia que se concede en clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas (Autorrealización), y la percepción de la realización de actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la mismas (Estabilidad). Así, a medida que aumentan la percepción de la adecuación del clima, disminuye la de ocurrencia de conductas conflictivas.

Correlaciones		Autorrealización	Relaciones	Estabilidad	Innovación
Agresión al Profesor	Correlación de Pearson Sig.	-.188 **	-.280 ** .000	-.311 **	-.078

	(bilateral)	.003	253	.000	.218
	N	253		253	253
Agresión a otro alumno	Correlación de Pearson	-.181 **	-.290 **	-.317 **	-.104
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.000	.098
	N	253	253	253	253
Agresión a material	Correlación de Pearson	-.277 **	-.266 **	-.363 **	-.046
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.462
	N	253	253	253	253
Desobediencia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.297 **	-.300 **	-.375 **	-.072
		.000	.000	.000	.252
	N	253	253	253	253

** Correlación significativa al 0.01 (bilateral).

Tabla 6. Correlaciones entre percepción de conflicto en el centro y clima.

Para comprobar la existencia de relación entre la percepción de conflictividad en el centro escolar y actitudes sociales realizamos las correlaciones que recogemos en la tabla 7 y que confirma la existencia de correlaciones positivas entre la percepción de ocurrencia de agresiones al profesorado, al alumnado y desobediencia, y actitudes antisociales o destructoras de las relaciones. A medida que aumentan las primeras aumentan las últimas

Correlaciones		Prosocial	Antisocial	Asocial
Agresión al Profesor	Correlación de Pearson	-,123	.156 *	.093
	Sig. (bilateral)	,051	.013	.140
	N	253	253	253
Agresión a otro alumno	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,109	.156 *	.088
		,084	.013	.165
	N	253	253	253
Agresión a material	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,88	,98	.056
		,161	,118	.379
	N	253	253	253

Desobediencia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,064	.149 *	.080
		,313	.018	.20 4
	N	253	253	253

** Correlación significativa al 0.01 (bilateral).

* Correlación significativa al 0.05 (bilateral).

Tabla 7. Correlaciones entre percepción de conflicto en el centro y actitudes sociales

Para comprobar la existencia de relación entre la percepción de clima en el centro escolar y actitudes sociales realizamos las correlaciones que recogemos en la tabla 8 y que confirman la existencia de relaciones negativas entre la percepción de las relaciones y/o que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y agrupan entre si y las actitudes antisocial y asocial, y entre éstas y la estabilidad, o percepción de actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma. Así a medida que aumentan unas disminuyen las otras.

A su vez encontramos correlaciones positivas entre estabilidad y actitudes prosociales de manera que al aumentar una aumenta la otra.

Correlación		Relaciones	Autorrealización	Estabilidad	Innovacion
Prosocial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,117	-,043	.137 *	.061
		,063	,494	.029	.334
	N	253	253	253	253
Antisocial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.133 *	-,070	-.170 * *	-.005
		.034	,267	.007	.941
	N	253	253	253	253
Asocial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.212 * *	.065	-.137 *	-.097
		.001	.306	.030	.124
	N	253	253	253	253

* Correlación significativa al 0.05 (bilateral).

** Correlación significativa al 0.01 (bilateral).

Tabla 8: Correlaciones entre clima del centro y actitudes sociales

Discusión

Los resultados obtenidos en el centro analizado confirman que si bien no se producen una elevada frecuencia de conductas conflictivas, el alumnado reconoce la existencia de éstas fundamentalmente entre pares, seguida de conductas de desobediencia, agresión al material y en menor medida agresiones hacia el profesorado. Con ello no queremos

negar la existencia de violencia escolar, sino que este centro no es especialmente conflictivo, aún así comprobamos que tales conductas se producen especialmente como estrategia de afrontamiento de situaciones entre alumnado y coincidimos con [Gómez, Rodríguez, Herrero y Cuesta \(2003\)](#) en que las conductas violentas se desarrollan en escenarios concretos con características particulares que hacen obligado el estudio del fenómeno en cada ámbito. Las características de organización y funcionamiento de cada contexto, los roles que adquieren las personas en estos espacios y cómo los desarrollan, etc... influyen en el desarrollo de comportamientos violentos en el mismo.

Igualmente los resultados obtenidos nos muestran la existencia de correlaciones negativas entre la percepción de ocurrencia de agresiones al profesorado, al alumnado, al material y desobediencia con algunas dimensiones del clima. Concretamente con la percepción por parte del alumnado de estar integrados en la clase y que éste se apoya y agrupa entre sí (relaciones); que se concede importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas (autorrealización), y que se realizan actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma (estabilidad). Así, a medida que aumentan la percepción de la adecuación del clima, disminuye la de ocurrencia de conductas conflictivas. Estos resultados coinciden con las conclusiones obtenidas en la literatura especializada y nos plantean la necesidad de trabajar en la creación de un buen clima como una estrategia preventiva y/o paliativa de los problemas de conflictividad en los centros escolares ([Heinz Gunter y Ulrich, 2000](#); [Hormigo et al, 2003](#); [Reece y Rusell, 2001](#)). El mantener unas buenas relaciones entre los iguales, que exista una participación activa a través de coloquios en la clase, que se fomente el trato entre el alumnado, la amistad, el trabajo en común, y la percepción de que el profesor es un amigo que se preocupa por ellos, probablemente contribuye al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, al incremento de la motivación intrínseca por el estudio y en resumidas cuentas a una mayor implicación con la escuela, a la asunción de la responsabilidad que cada uno tienen en su propia educación, aspectos todos ellos que se relacionan con una reducción de conductas conflictivas como estrategia de resolución de problemas ([Blum, Parker, Widaman y O'Neil, 2002](#); [Hawkins, 1997](#); [Weissberg y Greenberg, 1998](#); [Welsh et al., 2001](#); [Wentz, 1993](#)).

Por otro lado, y en relación a la autorrealización, el que el profesor aclare el tipo de tareas que hay que realizar, los objetivos que se pretenden con las mismas y aporte feedback sobre su consecución, sumado a que valore el esfuerzo individual y premie los logros que se vayan alcanzando contribuye a aclarar las expectativas del alumnado, que se reduzcan las posibles incertidumbres sobre la corrección de sus actuaciones, se eliminen frustraciones, mejore su autoestima y se incremente la motivación intrínseca y la implicación en su propio aprendizaje (Escaño y Gil, 2001), lo cual nuevamente se relaciona con la reducción de conductas conflictivas y la adquisición de estrategias más adaptativas en el modo en que se aborda la resolución de situaciones que podrían clasificarse como problemáticas ([Blum, Parker, Widaman y O'Neil, 2002](#); [Hawkins, 1997](#); [Weissberg y Greenberg, 1998](#); [Welsh et al., 2001](#); [Wentz, 1993](#)). Y, como nos muestran los análisis, estos aspectos se siguen fomentando cuando el profesor establece y comunica de forma clara las normas a seguir, es coherente en su aplicación y el alumno conoce y acepta las consecuencias de su incumplimiento (aspectos que se recogen en la dimensión estabilidad).

En cuanto a los análisis efectuados para comprobar la existencia de relación entre la percepción de conflictividad en el centro escolar y actitudes sociales, se confirma la existencia de correlaciones positivas entre la percepción de ocurrencia de agresiones al profesorado, al alumnado y desobediencia, y actitudes antisociales o destructoras de las relaciones.

En este sentido nos gustaría señalar cómo no se encontraron correlaciones entre estas actitudes y agresiones al material, lo que nos lleva a pensar que tales actitudes se relacionan en mayor medida si acaso que el clima con el uso de estrategias inadecuadas para resolver problemas generados en las relaciones sociales ([Moraleda, González, y García-Gallo, 1998](#)) no así como estrategias de liberar tensiones y superar frustraciones ([Dollar, Dobb, Miller, Mowrer y Sears, 1939](#)). La dificultad que aquí se nos presenta es que tales actitudes parecen reflejar rasgos del carácter, lo que hace más compleja la intervención. Los aspectos que se recogen en estas dimensiones de actitud hacen referencia a la tendencia de los sujetos a expresar violencia contra personas o cosas, amenazar, intimidar, sentir envidia y tristeza por el bien ajeno, buscar los puestos de autoridad, dominar a los demás para conseguir el propio provecho, competir, manipular, etc.. (actitud antisocial).

A pesar de ello consideramos que generando un clima escolar en el que se favorezca el aprendizaje cooperativo y se fomente el trabajo en grupo, el establecimiento de relaciones entre el alumnado y el desarrollo de la empatía, se incrementaría la motivación escolar del alumnado y su implicación en el proceso educativo ([Huertas y Montero, 2002](#)), lo que contribuiría a que se redujera progresivamente la frecuencia de uso de estrategias violentas de resolución de conflictos y que el alumnado adoptara otras más adaptativas (www.casel.org). En relación a estos aspectos, desde hace una década se viene planteando la necesidad de que la educación se centre no solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado sino que también se trabaje para incrementar sus competencias socioemocionales y el manejo de las emociones ([Ovejero, 2000](#); [Marina, 1997](#)), ámbitos muy desarrollados desde que en el año 1990 Salovey y Mayer definieran formalmente el constructo de Inteligencia Emocional como competencia para resolver problemas de forma adaptativa tomando como base el conocimiento y análisis de las emociones y de la información que éstas nos aportan. En la actualidad contamos con importantes trabajos científicos que confirman las relaciones entre éste factor e índices de adaptación social, así como de sus posibilidades de desarrollo ([Blum et al, 2002](#); [Hawkins, 1997](#); [Malecki y Elliott, 2002](#); [Payton, Graczyk, Wardlaw, Bloodworth, Tompsett y Weissberg, 2000](#); [Weissberg y Greenberg, 1998](#); [Welsh et al., 2001](#); [Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001](#)).

Como recogen [Gómez, Rodríguez, Herrero y Cuesta \(2003\)](#), parece lícito y sobre todo necesario, alcanzar un clima escolar positivo en el que el alumnado y el profesorado se vean beneficiados de mejoras sustanciales en su convivencia diaria. El interés fundamental de esta intervención reside en el incremento de la competencia y autoestima de los chicos/as previniendo la desadaptación personal y social.

Los análisis efectuados para comprobar la existencia de relación entre la percepción de clima en el centro escolar y actitudes sociales, nos confirman la existencia de correlaciones negativas entre la percepción de las relaciones y/o el que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y agrupan entre sí y las actitudes antisocial y asocial, y entre éstas y la estabilidad o percepción de realización de actividades relativas

al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma. A su vez encontramos correlaciones positivas entre estabilidad y actitudes prosociales. Veamos que es lo que ésto nos sugiere.

Las correlaciones negativas encontradas nos indican que, cuando el alumnado mantiene una actitud de manifestar su violencia hacia los demás, amenazar, intimidar, dominar a los demás, etc...(dimensión antisocial) así como no integrarse en el grupo, no participar de sus actividades, mostrarse crítico, reservado, aislado, incapaz de defender sus derechos de forma asertiva (dimensión asocial), las relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado se ven afectadas, o viceversa, ya que al tratarse de correlaciones no podemos establecer el sentido de la causalidad. Probablemente se darán las dos cosas, unas relaciones deterioradas contribuirán al desarrollo de estas actitudes, y un comportamiento por parte del alumnado como el que acabamos de describir afectarán de forma negativo al desarrollo de relaciones adecuadas, lo que nos lleva a plantearnos nuevamente la necesidad de intervenir tanto sobre el alumnado a través del desarrollo de sus competencias socioemocionales como medio de canalizar mejor sus atribuciones ([Escaño y Gil, 2001](#); [García y Doménech, 1997](#)) y sus estrategias de resolución de situaciones conflictivas ([Lopes y Salovey, 2001](#)) como sobre el clima generando un ambiente que sea propicio al trabajo en grupo, a facilitar su integración, su participación, y donde se le presenten continuamente modelos (tanto por parte de otros alumnos como por el profesor) de formas mas adaptativas y menos conflictivas de resolver tales situaciones ([Escaño y Gil, 2001](#); [Heinz Gunter y Ulrich, 2000](#); [García y Doménech, 1997](#); [Lopes y Salovey, 2001](#); [Reece y Russell, 2001](#)).

El hecho de que las actitudes antisociales y asociales correlacionen negativamente con la dimensión de clima “estabilidad”, si bien, como hemos señalado, al tratarse de correlaciones no podemos saber el sentido de su causalidad, nos sugiere la idea de que cuando los sujetos conocen claramente las normas a las que deben someterse, las consecuencias de su incumplimiento, el profesor actúa con coherencia al sancionar a los sujetos, etc., tales actitudes, así como sus manifestaciones negativas, se reducen significativamente (recordar que esta actitud también correlacionaba negativamente con la percepción de frecuencia de ocurrencia de conductas conflictivas).

Otro aspecto que contribuye a que nos reafirmemos en esta idea es el hecho de que encontremos correlaciones positivas entre la dimensión estabilidad y la variable actitud prosocial, que como recordamos recogía aspectos vinculados con la actitud solidaria del alumnado, el mostrar conformidad con lo que es socialmente correcto, la sensibilidad social, el prestar ayuda y colaboración y mostrar seguridad y firmeza en la relación. Parece ser que percibir una estabilidad en las normas de convivencia aporta seguridad al alumnado, contribuye a reducir la incertidumbre que les provoca un ambiente de ambigüedad donde estos aspectos no estén claros y uno no sepa muy bien que hacer en cada momento para actuar correctamente ([Watkins y Wagner, 1991](#)). Parece que el alumnado necesita saber donde están sus límites, que consecuencias se derivan de su transgresión y que refuerzos pueden obtener cuando se implican en las actividades escolares y académicas. Además, la existencia de un sistema de normas claro y conocido por todos facilita la toma de decisiones ante el incumplimiento de alguna de ellas por parte del profesorado. Llegado el caso podrá acudir al acuerdo establecido, sin tener que justificar su decisión y evitando la confrontación con el alumnado infractor. Al proceder de esta manera, es previsible que éste perciba la posible corrección como una consecuencia derivada de su actuación y de la aplicación de los acuerdos

institucionales previos y no de la decisión arbitraria del profesor, lo cual repercutirá en la mejora de las relaciones profesorado-alumnado ([Barriocanal, 2000](#)).

Parece confirmarse nuevamente la idea de la idoneidad de trabajar sobre la creación de un clima adecuado y del desarrollo de unas estrategias instruccionales que potencian actitudes de colaboración del alumnado, incrementen su motivación por aprender, la implicación en su propio proceso educativo y en las actividades escolares, etc..., así como en incrementar sus competencias socioemocionales como herramientas válidas para conseguir que el alumnado reduzca el uso de conductas conflictivas como estrategia inadecuada de resolver las diversas dificultades con las que se puede encontrar en contextos escolares y adquiera y/o desarrolle otras que podríamos calificar como más adaptativas.

Conclusiones

Como conclusiones principales de la presente investigación podríamos señalar:

1. Se confirma el uso de comportamientos violentos entre el alumnado de secundaria como estrategia de resolución de situaciones conflictivas.
2. Los comportamientos violentos mas frecuentes son los que implican actuaciones agresivas en las relaciones entre pares, seguidos por conductas de desobediencia, agresiones al material y en menor medida agresiones dirigidas hacia el profesorado.
3. A medida que aumenta la percepción de la adecuación del clima del aula disminuye la de ocurrencia de conductas violentas, y viceversa.
4. Mientras mas antisocial o destructora de las relaciones sean las actitudes del alumnado, mayor es la ocurrencias de agresiones hacia los pares, el alumnado y mayor desobediencia, y viceversa.
5. Mientras mas antisocial sea la actitud del alumnado, mas se ven afectadas negativamente las relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado, y viceversa.
6. Mientras mejor sea la percepción del alumnado de “estabilidad” en el aula (que el alumnado conozca las normas a las que debe someterse, las consecuencias de su incumplimiento, la coherencia del profesorado a la hora de administrar sanciones, etc..) menor actitud antisocial y asocial muestra el alumnado, y viceversa.
7. Mientras mayor sea la percepción del alumnado de “estabilidad” en el aula, mayor actitud prosocial muestra el alumnado, y viceversa.
8. Se considera la necesidad de actuar tanto sobre el clima del aula como sobre el alumnado para la promoción de estrategias más adaptativas a la hora de afrontar situaciones conflictivas.
9. Con respecto a las actuaciones sobre el clima se sugiere el empleo de técnicas instruccionales que potencien relaciones entre pares y de éstos con el profesor, cordiales, colaborativas y confiadas, en donde al alumnado vea a su profesor como un amigo preocupado, que sepa que tareas tienen que hacer, que conductas, y porqué, les permitirán obtener que recompensas y que sanciones.
10. Con respecto a las actuaciones con el alumnado se propone la necesidad de actuaciones encaminadas a la adquisición y/o desarrollo de competencias socioemocionales que les permitan afrontar las diversas situaciones conflictivas que se les pueden presentar de manera mas adaptativa y menos violenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriocanal, L. (2000). Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria. Comunidad Escolar. **Periódico Digital de Información Educativa**, 659, 1-5.
- Blum, R. W, McNeely, C. A. y Rinehart, P.M. (2002). **Improving the odds: The untapped power of school to improve the Heart of Teens**. Minneapolis: University of Minesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Cortina, A. (1997). Resolver Conflictos, Hacer Justicia. **Cuadernos de Pedagogía**, 257, 54-56.
- Del Río Bueno, J. E. (1998). Conflictividad Escolar en Aumento. **Escuela Española**, 3402, 16-17.
- Dollar, J.; Dobb, L; Miller, N. ;Mowrer, O. y Sears, R. (1939). **Frustration and aggression**, New Haven: Yale University Press. Escaño, J; Gil de la Serna, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse **Aula de innovación educativa**, 101, 6-12.
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. **Revista Electrónica de Motivación y Emoción**. 1(0), 1-16.
- Gómez, P., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J. y Cuesta, M. (2003). Desarrollo de una propuesta para la prevención de la violencia en aulas de Educación Secundaria Obligatoria. En **Encuentros de Psicología, Volumen 1(5)**. (pp 81-84).
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G.R. Adams (Eds.), **Enhancing children's wellness** (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage
- Heinz Gunter, H y Ulrich M. (2000). Violence in Schools. **European Education**, 32, 66-80.
- Hormigo, T; Águila, M^a C; Carreras, R; Flores, M^a J, Guil, R y Valero, S, 2003. Conductas conflictivas en el centro escolar. En **Proyectos de investigación educativa**(pp 187-200). Junta de Andalucía, Consejería de Educación y ciencias. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2002). Motivación EN el ámbito educativo y de las organizaciones. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.) **Psicología de la motivación y la emoción**. (pp. 471-478). Madrid: McGraw-Hill.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility, **CEIC Review**, June, 12-13.
- Malecki, C. K.y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. **School Psychology Quarterly**, 17, 1-23.
- Marina, J. A. (1997). ¿Que son y que se sabe de los sentimientos). En C. Nieto Blanco (Edit.). **Saber, sentir, pensar**. (pp.149-171). Madrid: Anaya.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1995). **Clima Social en el Centro Escolar (CES)**. En Escala de Clima Social Madrid: TEA Ediciones.
- Moraleda, M.; González Galán, A y García Gallo, J. (1998). **Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)**. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Ortega Ruiz, R. (1998). Violencia, Agresión y Disciplina. En I. Fernández (Ed.), **Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad** (pp.19-30). Madrid: Narcea.

- Ovejero, A. (2000). Psicología Social de la Educación en España: balance de lo hecho y perspectiva de futuro. En A. Ovejero (edit.). **La Psicología Social en España al filo del año 2000: balance perspectiva** (pp. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Payton, J. W.; Graczyk, P. A.; Wardlaw, D. M.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting emntal health and reducing risk behavior in children and youth. **Journal of School Health, 70**, 179-185.
- Reece L, P y Rusell, S, 2001. Creating school climates that prevent school violence. **Clearing House, 74**, 155- 164.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional inteligenca. Imagination, **Cognition and Personality, 9**, 185-211.
- Serrano Pintado, I. (1996). **Agresividad Infantil**. Madrid: Pirámide.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). **La disciplina escolar: propuestas de trabajo en el marco global del centro**. Barcelona: Paidós.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En W. Damon (Series Ed.) Y I. E. Sigel y K. A. Renninger (Vol. Eds.) **Handbook of Child Psychology: Vol 4. Chil Psychology in Practice** (pp.877-954). New York: Wiley.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. **Journal of School Psychology, 39**, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. **Journal of Educational Psychology, 85**, 357-364.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. y Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. **Journal of Quantitative Criminology; 17**, 247-272.