

VIOLENCIA INTERPERSONAL Y GESTIÓN DE LA DISCIPLINA

Un estudio preliminar

ROSARIO DEL REY / ROSARIO ORTEGA

Resumen:

Este trabajo explora, en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria de Andalucía, España, su implicación en violencia interpersonal y su concepción y experiencia respecto del sistema disciplinar establecido en el centro escolar. El objetivo es conocer la posible relación entre estos fenómenos y su naturaleza. Los resultados muestran que los escolares implicados en problemas de violencia son quienes perciben de forma más paradójica y menos coherente el modelo disciplinar.

Abstract:

This article explores, within a sample of students from compulsory secondary education in Andalusia, Spain, the implications of interpersonal violence and the students' conceptions of and experience with the disciplinary system established in their school. The study's objective is to discover the possible relationship between these phenomena and their nature. The results show that the students involved in problems of violence are those who perceive the disciplinary model as more paradoxical and less coherent.

Palabras clave: Violencia escolar, relaciones interpersonales, problemas disciplinarios, educación media, España.

Key words: School violence, interpersonal relations, disciplinary problems, secondary education, Spain.

Introducción

Los estudios sobre la violencia escolar, que comenzaron en Europa en los años setenta del siglo pasado (Heinemann, 1972; Olweus, 1973), cada vez están adquiriendo mayor relevancia como ámbito no sólo de

Rosario del Rey es profesora ayudante en el Departamento de Psicología Educativa y de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Ciudad Jardín 20-22, 41005, Sevilla, España. CE: delrey@us.es

Rosario Ortega es catedrática de psicología y directora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, Av. San Alberto Magno, s/n, Córdoba 14004, España. CE ed1orrur@uco.es y/o ortegarui@uco.es

investigación sino, particularmente, de innovación educativa. Seguramente, esto se debe, al menos, a dos grandes causas de distinta índole. En primer lugar, la indagación sobre violencia escolar, al menos la realizada en el marco de la psicología educativa, siempre ha seguido una línea aplicada; es decir, se ha procurado no sólo diseminar los resultados de las exploraciones, sino acompañarlos con inferencias educativas destinadas a prevenir o paliar un fenómeno que es grave y cuyas consecuencias también lo son. Así pues, la propia investigación ha alimentado la intervención y las sugerencias innovadoras en este campo.

El equipo en el que trabajamos las autoras de este artículo no sólo no ha sido una excepción a este respecto sino que hemos defendido en todos nuestros estudios la importancia de mantener líneas de investigación aplicada y la necesidad de que todo proceso investigativo culmine con la proposición de modelos concretos de innovación educativa. En nuestro caso, éstos se han sustentado en el valor de la convivencia como proyecto global de prevención de la violencia (Ortega, 2000; Ortega y Del Rey, 2003 y 2004).

En segundo lugar, es posible atribuir la progresiva toma de conciencia social sobre la importancia de prevenir y paliar la violencia escolar, tanto a factores de comunicación de masas como a las necesidades históricas de la escuela (Furlan, 1998) de comprender, dominar y controlar la vida social de las aulas y centros escolares, a través del diseño y gestión de lo que se ha llamado disciplina escolar.

Sin entrar aquí en un análisis más profundo para el cual remitimos, precisamente, a los trabajos del profesor Alfredo Furlan, consideramos necesario establecer, desde el principio, que nos interesamos por el problema de la disciplina desde que, tratando de profundizar en el complejo fenómeno de la violencia escolar, nos encontramos que una de las dificultades para su eliminación radicaba en la escasa comprensión que el profesorado manifestaba por estos problemas, a los que confundía con sus propias complicaciones profesionales sobre cómo establecer y mantener sistemas disciplinarios.

Efectivamente, la escasa comprensión, y a veces la total ignorancia, sobre la naturaleza de las diferentes formas en las que la violencia puede presentarse en un centro escolar, es posible que esté relacionada con un sistema de creencias algo confuso sobre qué son las normas, cuáles deben ser las pautas de convivencia escolar, quién o quiénes deben establecerlas y

cómo hacerlo, por no hablar de cuál es el origen y para qué sirve un sistema disciplinario.

Hemos insistido (Ortega, 1998; Del Rey, 2002; Ortega y Del Rey, 2003 y 2004) en la necesidad de clarificar y lograr que el profesorado actúe en consecuencia, en relación con los distintos problemas sociales que acontecen en un centro escolar. Es necesario diferenciar, en el ámbito instructivo, la calidad y el control de los procesos que son básicamente psicológicos, cognitivos e instrumentales –como la motivación para el estudio– de los que son, en esencia, psicodidácticos –como la planificación, la secuenciación de tareas de aprendizaje y el control evaluativo de resultados– y, a su vez, todos ellos de los procesos que son de organización escolar, clima de relaciones interpersonales y convivencia como los que se refieren a los sistemas disciplinarios y su correcta práctica.

Evidentemente, todo lo anterior debe ser claramente conceptualizado como algo distinto de lo que son conflictos escolares, fenómenos de violencia en general e interpersonal en particular. Disponer de un buen marco conceptual es fundamental para comprender la naturaleza del fenómeno que abordamos. Ello no significa que a partir de ahí, o sólo con una buena comprensión de la naturaleza diferencial de los distintos fenómenos –psicológicos, sociales y procedimentales– sea suficiente para lograr una buena práctica educativa; sino que tal clarificación abona el terreno para el buen ejercicio y lo hace más fácil de asumir. Por tanto, no atribuimos ignorancia a los docentes, sino dificultad en la tarea de dilucidar la existencia y presencia real de una diversidad de fenómenos que afectan al mundo psicológico, social y educativo de la escuela. Descubrir que éste era el camino correcto nos ha llevado a tratar de ir un paso más allá y estudiar dos fenómenos que suelen visualizarse unidos y poco discriminados entre sí, nos referimos al de la violencia interpersonal y al de la disciplina escolar.

Desde nuestro punto de vista (Ortega, 2002), la violencia es un fenómeno de intimidación, acoso, exclusión social, maltrato físico o psicológico que realiza una persona, grupo o institución contra otra u otras, imponiendo un abusivo juego de poderes que deja a la(s) víctima(s) en situación de desequilibrio, impotencia o marginalidad. Es un trato desigual que atenta contra los derechos de quienes sufren la violencia y que denigra a los que la ejercen. Este fenómeno daña física, psicológica y moralmente a quienes se ven envueltos en él: a las víctimas, que ven

disminuidos sus derechos como seres humanos; a los agresores, que perverten las leyes naturales de la justicia y la igualdad; y a los espectadores, que no intentan detener la situación, porque igualmente los convierte en cínicos consentidores.

Si bien las escuelas no están llenas de violencia, el fenómeno existe y se presenta en varias formas más o menos graves; de una u otra manera, afecta a todos los miembros de la comunidad pues, cuando emerge, se deteriora todo el sistema de convivencia. Aun cuando la violencia entre escolares (*bullying*, en su expresión inglesa) se ha descrito como el fenómeno más frecuente y mejor estudiado de todas las formas en que aparece en la institución escolar, no es el único. A veces, los docentes sufren agresión injustificada de sus alumnos y otras, ellos son, cruel e injustificadamente, agresivos con sus estudiantes.

El hecho violento siempre se oculta, porque el violento sabe que lo está siendo. Así, algunos tipos de agresión se justifican como maneras, más o menos coercitivas, de ejercer la autoridad; misma que, en principio, está presente en los sistemas disciplinarios. En este sentido, quizás algunos docentes han pensado que cuando están tratando que los estudiantes cumplan las normas, no están más que ejerciendo su función profesional; pero si su establecimiento y control para cumplirlas se realiza de forma agresiva y violenta, no se está desempeñando el papel de autoridad moral, éticamente correcta y justa que se hace necesario para que la disciplina sea un instrumento al servicio de la educación. El profesor que, sabiendo que una norma es injusta –cuando no cruel–, se empeña en lograr el dominio o la sumisión de su alumno abusa de su poder; evidentemente, en una falsa concepción de la disciplina, algunos esconden este abuso cuando no la violencia física o psicológica que ejercen sobre sus alumnos.

La mayoría de docentes, al menos en nuestro entorno cultural, no abusa de su poder disciplinar pero, desafortunadamente, muchos manifiestan una cierta confusión sobre hasta qué punto la represión o el castigo que imponen a sus alumnos se relaciona éticamente con el necesario control de la conducta para el buen funcionamiento de la convivencia. Muchos profesores no son conscientes del papel que la propia construcción del sistema de reglas tiene en su aceptación por quienes deben cumplirlas e imponen normas que, sean o no arbitrarias, pueden ser percibidas por el alumnado como tales, cuando no directamente como injustas, como

castigos no merecidos. A veces, esto hace de los sistemas disciplinarios, simples sistemas de premios o castigos que no se pueden aceptar más que como abusos de poder. De esta forma, la bondad de una regla, además de ser justa en sí misma –coherente con el sistema básico de derechos de la persona– debe ser comprendida como justa e idónea por quienes la deben acatar.

La investigación que aquí presentamos pretendió, precisamente, aproximarse a la comprensión y valoración del sistema disciplinar por parte del alumnado y el estudio de la relación de los dos problemas (violencia y disciplina) que, en la mente y en las prácticas de algunos docentes, parece estar muy próximo, cuando no algo confundido. Con su diseño y realización, pretendimos clarificar, en la medida de lo posible, el problema foco de nuestra intención, partiendo del punto de vista del propio alumnado, afectado de la disciplina y a veces protagonista de la violencia.

Objetivos del estudio

En concreto, este estudio se propuso los siguientes objetivos: describir la percepción-opinión del alumnado sobre las medidas disciplinarias que se utilizan en su escuela, así como su experiencia directa con las mismas; conocer el grado de incidencia de fenómenos de violencia interpersonal, entre estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) (12-16 años); estudiar la posible relación entre la percepción-opinión estudiantil sobre la gestión de la disciplina, la experiencia con ella, y su implicación en fenómenos de violencia interpersonal.

Metodología

Muestra

La muestra del estudio la conformaron mil 764 estudiantes de nueve escuelas de ESO de la región de Andalucía (España) del sistema público,¹ de edades comprendidas entre 12 y 19 años, de todos los niveles escolares, repartidos como sigue: 25.6% de primer grado de ESO; 26.8% de segundo; 25.4% de tercero; y 22.2% de cuarto. La distribución por género fue de 43.1% de varones y 56.9% de mujeres.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la exploración fueron el *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*²

(Debarbieux, 1996) y el *Cuestionario de estrategias de afrontamiento de la violencia escolar* (elaborado por las autoras en 2000) que se incluye en el anexo 1. Ambos tienen naturaleza de autoinforme, son anónimos y se aplican en ausencia de los docentes. El primero, diseñado en el seno del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar del que forman parte las autoras, explora básicamente la percepción acerca del clima, la disciplina y la victimización a través de preguntas cerradas de escala Likert y de opción múltiple, junto con quince preguntas abiertas. El segundo instrumento, construido con el objetivo de profundizar en el estudio de la violencia escolar, focaliza cuatro aspectos de este problema: *a)* la percepción del grado de violencia de cualquier tipo existente en el centro; *b)* la participación en ella; *c)* las estrategias empleadas para minimizarla; y *d)* la valoración que merecen dichas estrategias como procedimientos preventivos o paliativos.

Sistemas de codificación de las respuestas a preguntas abiertas

Como se ha mencionado, los cuestionarios utilizados contienen preguntas abiertas, por lo que ha sido necesario codificar la información de cuatro de ellas para su posterior análisis. Éstas son las siguientes:

- 1) ¿En el instituto se castiga a los alumnos que no respetan las normas?; en caso afirmativo, ¿cómo? (*formas de castigos*).
- 2) Si te han castigado durante este curso, ¿quién lo hizo? (*personas que castigan*).
- 3) ¿Por qué te castigaron? (*percepciones de razones del castigo*).
- 4) Por favor, explica alguna (haciendo referencia a la pregunta anterior) “¿Hay alguna prohibición que te parece injusta? (*prohibiciones injustas*).

El proceso de sistematización de las respuestas consistió en construir sistemas de categorías, no excluyentes, de forma inductiva seleccionando al azar 20% de las respuestas a cada pregunta. Una vez construidos los sistemas (ver anexo 2), la codificación definitiva de las respuestas a estas cuatro preguntas la realizaron dos jueces; la fiabilidad interjuez (Anguera, 1995) se controló con la prueba Kappa de Cohen (Ferrán, 1996) sobre 20% de la muestra (353 cuestionarios). Los resultados de dicha medida pueden verse de forma detallada en el cuadro 1.

CUADRO 1
Grado de fiabilidad interjuez sobre codificación

Codificación de:	Kappa	Codificación de:	Kappa
Formas de castigo		Razones de castigo	
Expulsión centro	0.98	Ausentismo escolar	1
Expulsión aula	0.83	Mal rendimiento académico	0.92
Llamadas atención	0.95	Disrupción-indisciplina	0.97
Intervención instancia superior	0.89	Indumentaria	1
Comunicación padres	1	Expresiones afectivo-sexuales	1
Privar derechos	1	Conductas de riesgo	1
Castigos físicos	1	Conductas adictivas	1
Agresiones verbales	1	Conductas agresivas	0.93
Tareas académicas	0.91	Conductas (pre) delictivas	1
Restituir daños	1	Características personales	1
Permanencia estancia	0.88	Conductas inespecíficas-generales	0.96
Miscelánea	1	Miscelánea	1
Quién castiga		Prohibiciones injustas	
Profesor(a)	1	Ausentismo escolar	1
Tutor(a)	1	Normas de comportamiento	0.98
Equipo directivo	1	Control de espacios	0.97
Otros	1	Heterogeneidad-homogeneidad	1
Marca masculino	1	Indumentaria y físico	1
Marca femenino	1	Expresiones afectivo-sexuales	1
		Conductas adictivas	1
		Conductas de riesgo	1
		Conductas agresivas	1
		Todo	1
		N expresión	1
		Miscelánea	1

Resultados

Percepción estudiantil sobre normas y gestión de la disciplina

La percepción de la disciplina y de la forma en que ésta se administra en el marco social de los centros escolares, ha sido estudiada a partir de variables como el conocimiento del sistema normativo, valoración que los escolares hacen del mismo, así como la apreciación ética que se atribuyen a

determinadas normas y la estimación de justas o injustas respecto de las consecuencias (castigos o premios) y de su incumplimiento o cumplimiento. También se ha señalado (Ortega, 1998) que todo ello depende, en gran medida, del grado de conocimiento, comprensión y accesibilidad a la construcción de la propia regla. Una norma democráticamente elegida, es reconocida como más cercana y propia que una que se elabora e impone desde el exterior.

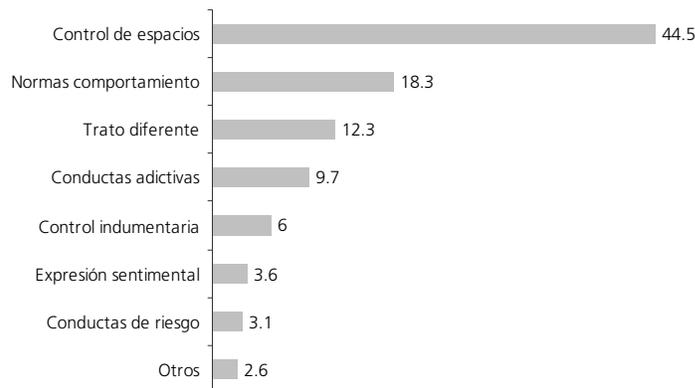
En nuestro estudio, los resultados muestran que la mayoría de las y los alumnos encuestados afirman *conocer* lo que está y no permitido en su centro educativo (82.2%), aunque también existe un número nada despreciable que dice no estar seguro de este aspecto (15.2%); y, únicamente, 1.7% responde que no conoce las normas. Es decir, en principio, en esta muestra no podría atribuirse el incumplimiento de las reglas a su desconocimiento. Sin embargo, algo distinto es la valoración (justa o injusta) y la conformidad con las mismas. Respecto de la *valoración de las normas* del centro, 39.5% sostiene que hay disciplina pero también libertad; 27.7% que no hay suficiente libertad y 9% que las normas son demasiado suaves; y 22.4% manifiesta que “no sabe”. Con respecto a si consideran justa o injusta cierta regla, concretamente alguna prohibición, los resultados señalan que más de la mitad de las y los estudiantes responde afirmativamente (54.4%); 30% negativamente y 13% contesta no saber si existe alguna.

Profundizando en los detalles, como se puede observar en la gráfica 1, encontramos que quienes han afirmado que existen prohibiciones injustas (960 sujetos) aluden que éstas tienen que ver con el control del espacio en el tiempo libre (44.5%), la naturaleza de las normas de disciplina (18.3%), la desigualdad del trato recibido (12.3%), conductas adictivas –fundamentalmente la prohibición de fumar– (9.7%); control sobre la indumentaria (6%), expresiones erótico sentimentales (3.6%), conductas de riesgo (3.1%) y otros (2.6%), donde hemos incluido, entre otras, las conductas agresivas (sobre la definición y significado de cada categoría ver anexo 2).

En relación con el mantenimiento de la disciplina, la mayoría de las y los alumnos consideran que existe el castigo en el centro (87.7%), sólo 3.3% piensa lo contrario. Manifiestan que existe una alta diversidad de formas de castigar (ver anexo 2), tal como se puede observar en la gráfica 2, donde la expulsión y las llamadas de atención son las formas más mencionadas.

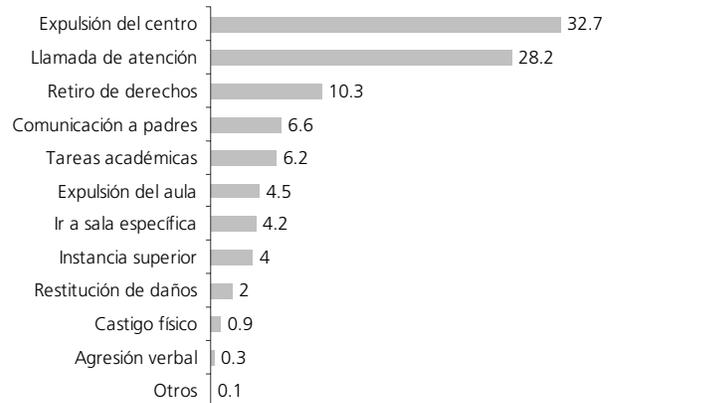
GRÁFICA 1

Prohibiciones consideradas injustas por el alumnado de ESO



GRÁFICA 2

Castigos utilizados en los centros ESO según el alumnado



Experiencia personal con la disciplina escolar

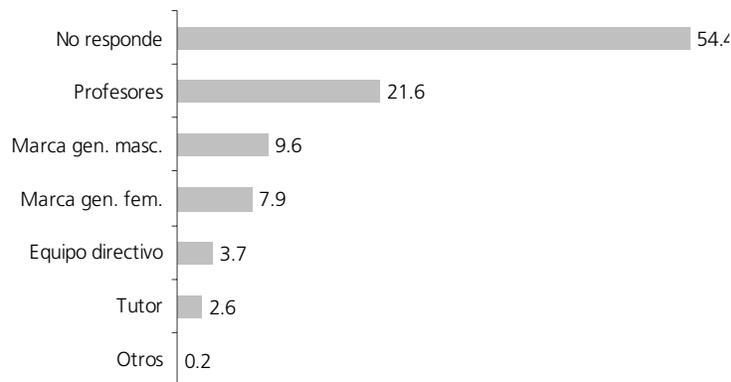
Hemos encontrado que 43.6% del alumnado ha vivido la experiencia de ser castigado, mientras que 54.3% afirma no haber pasado por ella. Dentro del primer grupo (769 sujetos), la frecuencia del castigo es igualmente diversa: 48.8% indica que le han reprendido una o dos veces a lo largo del

curso, 17.9% que lo ha sido tres o cuatro veces, 19.9% cinco o más y 12.7% sostiene que no han sido castigados; lo que es contradictorio con la respuesta a la pregunta anterior; pero no lo es tanto si se piensa que la cuestión sobre frecuencia se delimita al periodo comprendido entre el principio del curso y el momento en el que se encuentran.

El grupo que afirma haber sido castigado difiere en cuanto a su valoración sobre si ha sido o justo o injusto: 22.8% lo considera justo, 24.8% injusto y 44.8% que a veces ha sido uno u otro. Focalizando el agente que les castiga (ver anexo 2), encontramos (gráfica 3) que, aunque hay muchos adolescentes que no responden, los que sí lo hacen, señalan al profesorado (21.6%), y es más probable que sea un docente varón que una mujer (9.6% frente a 7.9%); aunque también castigan miembros del equipo directivo (3.7%) y los tutores (2.6%).

GRÁFICA 3

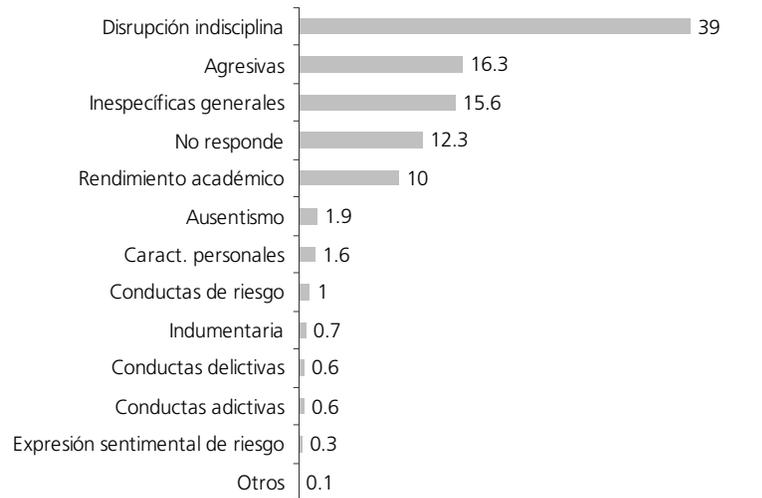
Personas que castigan al alumnado de ESO



Un aspecto a tener en cuenta para analizar la gestión de la disciplina es la percepción que tienen las y los estudiantes castigados sobre las razones por las que creen que lo han sido. Como se puede observar en la gráfica 4, las atribuciones de causa (ver anexo 2) por las que según han sido castigados, en síntesis son: interrupción-indisciplina (39%), conductas agresivas (16.3%), inespecíficas-generales (15.6%) y bajo rendimiento académico (10%).

GRÁFICA 4

Razones por las que el alumnado de ESO ha sido castigado



La violencia interpersonal

Como hemos señalado, el objetivo central de este estudio es analizar la relación entre la violencia interpersonal en el ámbito escolar y la experiencia y valoración de los sistemas disciplinarios y, aunque disponíamos de datos previos sobre la presencia de fenómenos de violencia escolar (Ortega, 1994; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000), hemos considerado necesario explorar, con los mismos escolares, ambos fenómenos para estudiar su interacción. Así, analizamos ciertos detalles sobre la percepción que de la disciplina y sus matices tienen los escolares que se ven implicados en fenómenos de violencia interpersonal en cualquiera de los microsistemas de relaciones sociales que tienen lugar en la escuela (profesorado entre sí; profesorado hacia estudiantes y viceversa; y alumnado entre sí). En este sentido, hemos encontrado que 22.5% de las y los jóvenes afirma que hay bastante o mucha violencia; 36.4% opina que existe lo “normal” y 39.6 % considera que poca o nada (Del Rey, 2002). Tal como esperábamos, la violencia interpersonal entre escolares es la que mejor detectan, como puede observarse en el cuadro 2, pero no es irrelevante la que se describe en el vínculo profesor-alumno.

CUADRO 2

Percepción de violencia interpersonal en los centros de ESO (%)

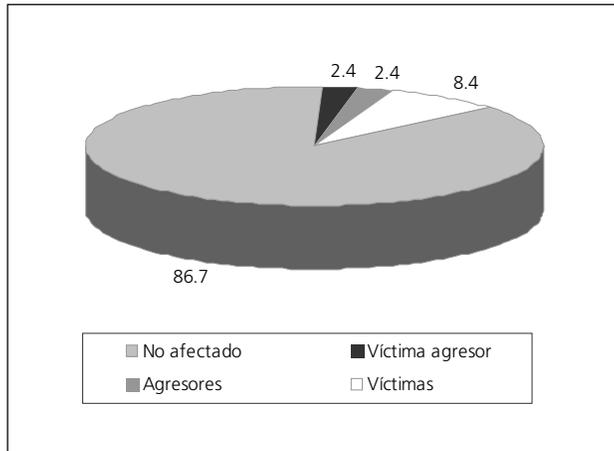
Percepción de violencia	Nulo	Muy bajo	Bajo	Alto	Altísimo
Entre alumnado	09.4	21.8	39.0	22.8	03.9
Entre profesorado	64.1	16.3	11.6	02.7	01.4
Entre alumnos-profesores	29.6	25.9	23.6	14.1	02.9
Entre profesores-alumnos	43.0	25.5	16.8	07.2	01.9
Entre otras personas del centro	45.4	18.7	19.8	07.9	03.9

Sin embargo, no es lo mismo la percepción general de la existencia de fenómenos de violencia que la real de padecerla o provocarla. En las investigaciones realizadas hasta el momento sobre implicación en violencia interpersonal se han utilizado diferentes criterios para considerar a las y los alumnos como protagonistas del fenómeno: agresores, víctimas y víctimas agresivas.

En el presente estudio hemos considerado víctimas a aquellos escolares que han manifestado haber sido objeto de malos tratos al menos tres veces durante el periodo de curso transcurrido (por parte de compañeros, docentes u otros adultos) y que, al mismo tiempo, señalan haber participado como agresores dos o menos veces durante el mismo lapso. Como agresores hemos incluido a los que afirman haber cometido actos violentos (hacia sus compañeros, sus profesores u otros adultos) más de dos veces durante el curso y haber sido objeto de estos actos dos o menos veces por cualquiera de los agentes de la comunidad educativa. Por último, en el rol de agresor victimizado consideramos a quienes han afirmado haber sido, simultáneamente, agentes y pacientes de actos violentos más de dos veces a lo largo del curso académico. De esta manera, encontramos que sólo un muy pequeño porcentaje de la muestra se percibe directamente implicado en estos fenómenos (2.4% agresores, 8.4% víctimas y 2.4% víctimas agresivas o agresores victimizados); es decir, sólo 13.2% de la población estudiantil se ve, de una u otra forma, involucrado en violencia interpersonal en su centro educativo en roles protagonistas (gráfica 5).

GRÁFICA 5

Alumnado de ESO implicado en violencia interpersonal en la escuela



Para aclarar, ahora, cuál de las relaciones (alumnado entre sí, alumnado-profesorado, *versus* profesorado-alumnado) se ve más afectada de violencia interpersonal y conocer la percepción de las y los estudiantes al respecto, estudiamos en cada grupo de implicados (víctimas, agresores y víctimas agresivas) por quién se sienten victimizados o a quién agreden de su centro, según corresponda. Como se puede observar en la gráfica 6, más de la mitad de las y los alumnos víctimas lo son sólo de sus compañeros; 18.2% de sus docentes y 16.9% de otros adultos.

En la otra cara del fenómeno encontramos a quienes se autoperciben agresores, y es relevante destacar hacia quién(es) dirigen su ataque, pues más de la mitad afirma que son los docentes el objetivo y sólo una cuarta parte lo hacen hacia sus compañeros. Por último, el tercer rol (agresores victimizados o víctimas agresivas) percibe su implicación en el fenómeno violento de manera distinta. Como víctimas se sienten atacados tanto por compañeros como por docentes y otros adultos, pero como agresores se manifiestan más semejantes a los agresores puros: tienden a dirigir sus iras más hacia sus profesores que hacía sus compañeros. Es este grupo de implicados, que son multivíctimas (Blaya *et al.*, 2005; Del Rey, 2002) y de perfil claramente agresivo, los que Olweus (1999) denominó víctimas provocativas o paradójicas.

GRÁFICA 6
Por quién se sienten victimizados y agredidos los implicados



Experiencia disciplinaria e implicación en fenómenos de violencia interpersonal

Una vez descritas las percepciones estudiantiles del sistema disciplinario así como la autopercepción de implicación en fenómenos de violencia interpersonal, hemos comparado los dos grupos y fenómenos, los resultados indican que, acerca de su percepción sobre la disciplina, las víctimas escolares no se diferencian en muchos aspectos de sus compañeros no implicados. Ambos grupos saben lo que está y no permitido; valoran en forma semejante el sistema normativo del centro escolar; consideran la existencia de ciertas prohibiciones como injustas, aunque tienen una percepción positiva sobre la puesta en práctica del sistema normativo y disciplinario.

A pesar de lo anterior, existen diferencias en lo que se refiere a su experiencia personal sobre el sistema disciplinario. Como puede observarse en el cuadro 3, las víctimas se sienten más castigadas que los no implicados ($p \leq 0.01$): 63.9 y 40.5%, respectivamente, y con mayor frecuencia ($p \leq 0.01$): 15.4% de las víctimas han sido reprendidas tres o cuatro veces y 16.8% cinco o más, frente a 6.9 y 7.6%, respectivamente, de los no implicados (cuadro 4).

De nuevo, aunque la experiencia con el sistema disciplinario sea diferente entre ambos grupos no lo son las valoraciones que hacen sobre la justicia *versus* injusticia del castigo, los tipos, las causas, ni las personas que los aplican.

CUADRO 3

Comparación entre víctimas y no implicados en experiencia de castigos

¿Has sido castigado?	Sí %		No %		Total %	
Víctimas	63.9	(92)	36.1	(52)	100	(144)
No implicados	40.5	(606)	59.5	(892)	100	(1 498)
Total	42.5	(698)	57.5	(944)	100	(1 642)

La diferencia es muy significativa, $\chi^2 = 29.52$, $ddl = 1$, $1-p = >99.99\%$.

Las cifras en **negritas** (*cursivas*) son aquéllas por las cuales la efectividad real es notoriamente superior (*inferior*) a la teórica, lo que se indica de la misma forma en los cuadros 4-6.

CUADRO 4

Comparación entre víctimas y no implicados en frecuencia de castigos

Frecuencia	Nunca	1 o 2	3 o 4	5 o más	Total
Víctimas	37.8 (54)	30.1 (43)	15.4 (22)	16.8 (24)	100 (143)
No implicados	61.3 (901)	24.2 (355)	06.9 (102)	07.6 (111)	100 (1 469)
Total	59.2 (955)	24.7 (398)	07.7 (124)	08.4 (135)	100 (1 612)

La diferencia es muy significativa, $\chi^2 = 39.38$, $ddl = 3$, $1-p = >99.99\%$.

Entre agresores y no implicados tampoco hay grandes diferencias sobre su valoración del sistema disciplinario, pero sí en cuanto a su experiencia personal, los primeros se sienten más castigados que los segundos ($p \leq 0.01$) (88.4 frente a 40.5%, respectivamente) y con mayor frecuencia ($p \leq 0.01$): 44.2% de los agresores ha sido castigado más de dos veces en lo transcurrido del curso académico frente a 14.5% de los no implicados (cuadro 5).

CUADRO 5

Comparación entre agresores y no implicados en frecuencia de castigos

Frecuencia	Nunca	1 o 2	3 o 4	5 o más	Total
Agresores	18.6 (8)	37.2 (16)	27.9 (12)	16.3 (7)	100 (43)
No implicados	61.3 (901)	24.2 (355)	06.9 (102)	07.6 (111)	100 (1 469)
Total	60.1 (909)	24.5 (371)	07.5 (114)	07.8 (118)	100 (1 512)

La diferencia es muy significativa, $\chi^2 = 44.01$, $ddl = 3$, $1-p = >99.99\%$.

Finalmente, a pesar de que las víctimas agresivas tampoco manifiestan diferencias respecto de los no implicados en cuanto a su percepción del sistema disciplinario, tienden más a afirmar que no existe la suficiente libertad (51.2 frente a 26.7%), que hay prohibiciones injustas en el centro (78 frente a 54.5%) al igual que lo son los castigos (47.4 frente a 24.6%). Pero la

experiencia personal, de nuevo, los muestra distintos: agresores victimizados también se sienten más castigados ($p < 0.01$) y con mayor frecuencia ($p < 0.01$) que los no implicados (85.4% frente 40.5% afirma haber sido reprendido) y, en relación con la frecuencia, 41.9 frente 7.6% manifiesta haber sido castigado cinco o más veces (cuadro 6).

CUADRO 6
Comparación entre agresores victimizados y no implicados en frecuencia de castigos

Frecuencia	Nunca	1 o 2	3 o 4	5 o +	Total
Víctimas-agresores	16.3 (7)	25.6 (11)	16.3 (7)	41.9 (18)	100 (43)
No implicados	61.3 (901)	24.2 (355)	6.9 (102)	7.6 (111)	100 (1 469)
Total	60.1 (908)	24.2 (366)	7.2 (109)	8.5 (129)	100 (1 512)

La diferencia es muy significativa, $\chi^2 = 76.83$, $ddl = 3$, $1-p = >99.99\%$.

Conclusiones y debate

La violencia interpersonal es un fenómeno concreto que no puede confundirse con otros. Forma parte del amplio cuadro de problemas sociales que acontecen en la escuela y que, como todo aquel de tipo psicosocial, está influido por múltiples factores; pero no en forma lineal ni mucho menos unidireccional. Los sistemas disciplinarios, a su vez, también son resultado de la confluencia de un amplio número de factores. Ambos tienen algo necesariamente común: sus protagonistas. Los estudiantes y sus docentes son los que padecen, o podrían sufrir, la violencia escolar y los que experimentan una mala disciplina o bien pueden disfrutar de una buena convivencia sin violencia. Nuestro estudio demuestra que, aunque conceptualmente y en una apreciación general los protagonistas puedan parecer confusos sobre qué es bueno y qué es malo en cuanto a disciplina o qué está o no aconteciendo en términos de violencia, cuando se les pregunta por su experiencia personal sus respuestas son más precisas y arrojan luz al fenómeno que analizamos: la interacción entre sistema disciplinario y fenómenos de violencia interpersonal. Priorizar la opinión de cada estudiante y observar desde dónde habla, como protagonista o como espectador, no en-

vuelto en fenómenos de violencia, nos ha llevado a una aproximación al problema que nos parece relevante. Apuntaremos nuestras conclusiones en relación con los objetivos del estudio.

Respecto del primer objetivo que nos planteábamos, describir la percepción-opinión del alumnado sobre las medidas disciplinarias que se utilizan en su escuela, así como su experiencia directa con ellas, descubrimos que la mayoría afirma conocer las normas disciplinarias y de comportamiento establecidas en el centro por lo que, en un primer momento, se podría afirmar que los problemas de indisciplina que han señalado otros estudios (Zabalza, 1999; CIS, 2002; CIDE, 1995) no pueden atribuirse a desconocimiento como apuntamos anteriormente. Sin embargo, puede estar sucediendo que existan –como bien afirman Marchesi y Martín (1998)– dos culturas o modelos de concepción del sistema escolar simultáneamente: el explícito formal y el cultural-implícito-real; es decir que cada microsistema social (docente y estudiantil) considere el sistema de convivencia y su estructura disciplinar de forma distinta, cuestión que aquí no hemos estudiado directamente.

De hecho, los resultados de nuestra investigación muestran que, probablemente, el establecimiento de las normas no es consensuado con el alumnado ya que casi la mitad afirma no estar de acuerdo con el sistema o con la justicia que se exige a las reglas. Los adolescentes se quejan, como hemos visto anteriormente, sobre todo de aquellas normas que suponen un excesivo, y quizás gratuito, control por parte de los docentes de su propia movilidad corporal. Esto apoyaría la inferencia educativa que hemos hecho en trabajos anteriores (Ortega *et al.*, 2000; Ortega, 1998; Ortega y Del Rey, 2004): la necesidad de que las normas disciplinarias sean elaboradas, mediante el diálogo y la negociación democrática, por todos los miembros de la comunidad educativa.

Respecto de las consecuencias del incumplimiento de las normas por parte del alumnado nuestro estudio señala que la expulsión del centro es la vía más frecuente que los docentes encuentran para interrumpir (que no resolver) las situaciones de indisciplina. Ello corrobora resultados de trabajos anteriores (Martín, Fernández y Del Barrio, 2002; Skiba y Peterson, 1999) que señalan que este tipo de castigo es, además de muy frecuente, inoperante y percibido como negativo e injusto por parte de los escolares. Asimismo, es interesante señalar que –contra lo que la opinión pública española considera (CIS, 2002)– nuestros resultados revelan que el estu-

diantado considera, mayoritariamente, que se castiga en el centro y, de hecho, muchos lo han experimentado. Otro aspecto a tener en cuenta es que quizá los problemas que están siendo percibidos son, más que de indisciplina, de interrupción y deben ser analizados desde la motivación y expectativas del alumnado, más que desde el clima en sí mismo y desde la convivencia, que es la que sufre los efectos de esa posible falta de motivación para el estudio y ausencia de expectativas de éxito, aspectos que probablemente estén bajo el comportamiento disruptivo (Ortega y Del Rey, 2002; Del Rey, Sánchez y Ortega, 2004).

Reflexionando ahora sobre la experiencia directa con la violencia interpersonal del alumnado estudiado, los primeros resultados han mostrado que muchos adolescentes la han padecido pero que, en la mayoría de los casos, son episodios puntuales y/o de poca gravedad. Esto corrobora otras investigaciones realizadas con muestras españolas, entre las que destacan los trabajos de Ortega y Mora-Merchán, 1997 y 2000; Defensor del Pueblo, 2000; y Zabalza, 2002. Ya es clásico considerar que en el fenómeno de la violencia hay que señalar al menos tres roles diferenciados de escolares implicados. Tres papeles sociales que actúan en interacción y que se deben visualizar como interdependientes, aunque a veces haya que analizarlos separadamente para comprender la naturaleza específica de cada uno en la interacción. Sin embargo, nuestro estudio ha ido más allá del maltrato entre iguales (*bullying*) y ha tratado de analizar la violencia interpersonal entre todos los miembros de la comunidad, tomando como referente la opinión y la percepción subjetiva de los escolares. Nuestros resultados muestran, por un lado, que cuando se considera a toda la comunidad, la percepción de violencia se distribuye y agresores y víctimas parecen estar en conflicto violento además de con sus iguales, en mayor o menor medida, con sus docentes; lo que es coherente con el sentimiento un poco inespecífico que éstos suelen tener de ser víctimas de una cierta conflictividad que dificulta su trabajo porque hace agresivo el clima escolar (INCE, 1997; Fontana, 1989).

En esta línea de conocer la dimensión del alumnado implicado en problemas de violencia interpersonal, pero con un análisis más estricto, donde se considera la frecuencia con la que estos episodios los realizan o padecen los propios protagonistas –en el rol concreto con el que se identifican (agresor, víctima y agresor-victimizado)– podemos concluir que la mayoría de los escolares no se ve afectado de violencia interpersonal pero –como por otro

lado ya habíamos puesto de relieve en estudios previos (Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000)– uno de cada diez, aproximadamente, está involucrado seriamente en ella, lo que necesariamente debe preocuparnos dados los efectos perturbadores, en distintas dimensiones, que tiene este fenómeno a corto, medio y largo plazos y que, en muchas ocasiones, es el origen de graves problemas tanto psicopatológicos como de inadaptación social (Rutter y otros, 2000).

Pero es el análisis de la relación entre la experiencia de estar implicado en fenómenos de violencia interpersonal y la percepción del sistema disciplinario el que nos ha dado resultados más interesantes para el debate. Como apuntamos, las víctimas –que no encuentran más injusto que los demás el sistema disciplinario– sí se sienten personalmente más castigadas que los no implicados y con mayor asiduidad. Igualmente, pero aun en mayor medida, los agresores se sienten más castigados y más frecuentemente que los no implicados. La misma tendencia –si bien más compleja– hemos encontrado en las víctimas agresivas o agresores victimizados. Ello nos lleva a que, cuando piensan en el sistema disciplinario, no lo hacen de forma diferente a cómo lo hacen los demás, su experiencia personal es que están más afectados, negativamente, que los no implicados.

El grupo de las y los alumnos identificados como agresores, como señalamos en la exposición de resultados, son los más castigados y con mayor frecuencia; pero también lo son, subjetivamente, las víctimas y las víctimas agresivas. Estos resultados deben hacernos reflexionar sobre la respuesta educativa que se está dando a los implicados en la violencia interpersonal ya que, al menos desde el punto de vista disciplinario, agresores y víctimas están siendo equiparados; todos son tratados, o al menos ellas(os) así lo perciben, como más castigados que los demás.

Consideramos pues que es necesario replantear las dinámicas disciplinares establecidas en el contexto escolar. Es fundamental que el profesorado aprenda a discriminar el papel que cada uno de las y los jóvenes que se involucran en fenómenos violentos tiene, para evitar que su respuesta educativa sea tan escasamente discriminada. Evidentemente son primordiales los programas de intervención preventiva y paliativa de la violencia y el maltrato escolar, pero sobre todo son imprescindibles los de formación del profesorado para que éste se sienta más seguro de lo que debe hacer en cada momento y no dé respuestas idénticas a comportamientos que son muy distintos y, a veces claramente opuestos, aunque complementarios. Que víctimas,

agresores y agresores victimizados perciban que son los más castigados, aun cuando valoran el sistema normativo de forma semejante a los no implicados, puede estar significando que son los docentes los que no discriminan la naturaleza de la conducta de estas(os) jóvenes que ya están en riesgo dado su comportamiento, pero a quienes el sistema normativo no hace más que castigar en mayor medida.

Del mismo modo, son muy necesarios programas de intervención que estimulen la capacidad empática de los agresores y la capacidad asertiva de las víctimas (Ortega, 2000) así como el descubrimiento y tratamiento idóneo de ese grupo paradójico y complejo que hemos llamado víctimas agresivas o agresores victimizados; es éste el grupo que despierta mayor interés teórico ya que, posiblemente, entre ellos estén los escolares que más ayuda necesitan en todos los sentidos y a los que, quizás, también sea más difícil ayudar. Tal y como demuestra nuestro estudio, las víctimas agresivas se sienten victimizadas por todos los miembros de la comunidad pero, al mismo tiempo, dirigen sus iras no sólo hacia sus compañeros, sino también hacia sus docentes. Ello posiblemente provoca desagrado y tensión en el profesorado, que tal vez aplica con más dureza y frecuencia castigos, que ya hemos visto que son visualizados como injustos e inoperantes, a estos escolares envueltos en problemas de violencia; porque al comportarse en gran medida como agresores con los docentes, se privan –más que los demás– de una atención empática o compasiva, recibiendo agresiones verbales, o de otro tipo, que pueden ser visualizadas por los propios docentes simplemente como castigos a sus faltas disciplinares. Cabría preguntarse, asimismo, si son esas víctimas agresivas las que se llevan todos los golpes que provienen de todos lados o es su propia percepción multivictimizada la que las hace tan peculiares. Pero, ciertamente, se trata de aquellas(os) jóvenes socialmente inadaptados y problemáticos, que despiertan burlas y exclusión social, no sólo de sus compañeros, sino también de los docentes y otros adultos; como afirmaba Olweus (1993) son provocativos y socialmente tan torpes que son objeto de burlas y desprecio sin piedad. En cualquier caso, la atención a este grupo requiere una mayor profundización y entrenamiento docente para su abordaje.

Todo lo anterior nos lleva a señalar, de nuevo, la importancia de la detección precoz de los fenómenos de violencia interpersonal para disponer de perfiles y figuras más próximas a la realidad evitando, así, el núcleo de confusión sobre la naturaleza del fenómeno al que debemos atender.

ANEXO 1

*Cuestionario de estrategias de afrontamiento
de la violencia escolar (elaborado por Ortega y Del Rey, 2000)*

En los últimos tiempos, hemos estado investigando sobre el fenómeno de la violencia entre escolares, sin embargo, en el centro escolar se producen otros fenómenos de violencia que también son importantes. Pensando en violencia en su conjunto, y sabiendo que en tu centro se está luchando contra ella, ¿responderías a las siguientes cuestiones?:

1. En general, ¿cuál crees que es el grado de violencia de tu centro?
- | | Nulo | Muy bajo | Bajo | Alto | Altísimo |
|---------------------------------|------|----------|------|------|----------|
| Entre alumnos | | | | | |
| Entre profesores | | | | | |
| De alumnos a profesores | | | | | |
| De alumnos a profesores | | | | | |
| Entre otras personas del centro | | | | | |
2. Tú mismo/a, ¿cuántas veces has sido objeto de actos violentos en este curso?
- | | Nunca | Pocas veces (1-2) | Algunas veces (3-5) | Muchas veces |
|-------------------|-------|-------------------|---------------------|--------------|
| De tus compañeros | | | | |
| De tus profesores | | | | |
| De otros adultos | | | | |
3. Tú mismo/a, ¿cuántas veces has realizado actos violentos en este curso?
- | | Nunca | Pocas veces (1-2) | Algunas veces (3-5) | Muchas veces |
|----------------------|-------|-------------------|---------------------|--------------|
| Hacia tus compañeros | | | | |
| Hacia tus profesores | | | | |
| Hacia otros adultos | | | | |
4. ¿Qué sueles hacer cuando presencias las siguientes situaciones?
- | | Nada, creo que ellos se lo arreglan | Provoco diálogo entre ellos | Les riño, eso no se debe hacer | Ayudo al que mejor me cae | Se lo digo al profesor, director,... |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Un alumno/a se burla de un compañero/a | | | | | |
| Un alumno/a insulta a un compañero/a | | | | | |
| Un grupo de alumnos/as aísla a un compañero/a | | | | | |
| Un alumno/a amenaza a un compañero/a | | | | | |
| Un grupo de alumnos/as levanta rumores sobre otro compañero/a | | | | | |
| Un alumno/a agrade físicamente a otro/a | | | | | |
| Se ha organizado una pelea | | | | | |

5. De las cosas que se hacen en tu Instituto, ¿cuáles dirías que mejoran la convivencia?

6. Y, en caso contrario, ¿qué cosas del Instituto hacen más difícil la convivencia?

7. ¿Qué suelen hacer los profesores cuando presencian las siguientes situaciones?

Nada, creen que son cosas de niños	Provocan diálogo entre ellos	Les riñen, eso no se debe hacer	Les castigan, deben saber las consecuencias	Los llevan con el director, jefe de estudios...
------------------------------------	------------------------------	---------------------------------	---	---

Un alumno/a se burla de un compañero/a

Un alumno/a insulta a un compañero/a

Un grupo de alumnos/as aísla a un compañero/a

Un alumno/a amenaza a un compañero/a

Un grupo de alumnos/as levanta rumores sobre otro compañero/a

Un alumno/a agrede físicamente a otro/a

Se ha organizado una pelea

8. Concretamente, ¿qué es lo que hacen tus profesores para mejorar la convivencia en el Instituto?

9. En general, ¿crees que la violencia puede prevenirse o evitarse?, ¿cómo?

10. Finalmente, ¿en qué otros lugares encuentras violencia? (la calle, tu familia, los pubs, en el deporte...)

ANEXO 2

Sistemas de codificación de preguntas abiertas

Codificación de "formas de castigo":³

1. **Expulsión del centro:** prohibición al alumno o alumna de acudir al centro por un determinado periodo de tiempo o indefinidamente, al igual que las respuestas que hagan alusión a cambio obligatorio de centro. Ejemplo: "te echan del colegio 3 días, y si esto se repite la expulsión será definitiva".
2. **Expulsión del aula:** se prohíbe al alumno o alumna estar dentro del aula durante un periodo de tiempo determinado estando el alumno antes del castigo tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se incluyen los casos en los que no se deja entrar en el aula. Ejemplo: "...expulsión de clase".
3. **Llamadas de atención verbales o escritas:** no hacen referencia a un castigo real, ya que son avisos o llamadas de atención, ya sean informales, como regañar, o formales, como son los partes de disciplina. Ejemplo: "por ejemplo si fuman en el pasillo pues le dicen que lo apaguen pero no los castigan".

4. **Intervención de una instancia superior:** aluden a que el castigo se decide en un momento posterior al del incumplimiento de la norma, debido a que es una instancia superior en la que sucede. Estas instancias son el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, el equipo directivo o alguno de sus miembros, etc. Ejemplos: "...lo manda abajo con el jefe de estudios".
5. **Comunicación a los padres:** todas las formas de castigo que implican comunicación entre el centro y los padres o tutores legales de los alumnos o alumnas por cualquiera de las vías posibles (teléfono, carta, reunión, etc.). Ejemplo: "...y mandan cartas a nuestras casas..."
6. **Privar de derechos escolares y/o extraescolares:** significan la privación de un derecho general o de derechos creados por convención. Entre estos derechos encontramos la privación del recreo, de excursiones y la repercusión negativa en las calificaciones. Ejemplo: "...algo como que te quedas sin recreo y cosas así..."
7. **Castigos físicos:** implican un esfuerzo físico, como *correr*, o una agresión física, como *dar palmatazos a los alumnos*. Ejemplo: "...cuando se enfadan bastante se le escapan las manos y a los alumnos a veces también"; (n=2567) "...de pié en la clase".
8. **Agresiones verbales y/o humillaciones:** castigos que implican que los docentes atentan contra la integridad psicológica del alumno o alumna. Ejemplo: "...nos amenazan nada mas que entrar en clase..."
9. **Tareas académicas adicionales:** formas de castigo que implican una sobrecarga de actividades académicas, como hacer más ejercicios y copiar frases, o de horario de permanencia en el centro, como quedarse más tiempo en el instituto o ir fuera del horario escolar. Ejemplo: "...que copies una cosa mas de 20 veces".
10. **Restituir daños:** reparación del daño causado de forma directa o indirecta. Entendemos por directa cuando se tienen que pagar los objetos destrozados o restituir lo dañado, y por indirecta, cuando el castigo hace referencia a una actividad a desarrollar por el alumno o alumna que repercute positivamente en el centro educativo. Ejemplo: "si por ejemplo pintan las mesas vienen por la tarde a limpiarlas".
11. **Permanencia en estancias específicas:** la forma de castigo es salir del aula ordinaria para ir a un lugar donde van los alumnos y alumnas que son castigados, sin que ello implique un trabajo académico adicional. Ejemplo: "los mandan a guardia (un aula donde hay un profesor allí por si mandan a un niño)".
12. **Miscelánea.**

Codificación de "personas que castigan":⁴

1. **Profesores y/o profesoras:** es un profesor o profesora la persona que pone el castigo al alumno o alumna. Se consideran dentro de esta categoría a todos los profesores siempre y cuando no quede explícito que es el tutor. Hemos entendido que los nombres propios de personas se refieren a profesores ya que en la mayoría de los casos han sido descritos como tales por compañeros del alumno que responde. Ejemplo: "...la profesora de matemáticas y religión".
2. **Tutor o tutora:** se incluye cuando se especifica que es el tutor o la tutora es la persona que pone el castigo. Ejemplo: "mi tutora".
3. **Equipo directivo:** respuestas generales de "equipo directivo" o la de alguno de sus miembros como el director o directora y el o la jefa de estudios. Ejemplo: "...la directora".

4. **Otros:** no es ninguna de las que se incluyen en el resto de categorías, como son los padres. Ejemplo: “ la comisión de convivencia”.

Codificación de las “percepciones de razones de los castigos”:

1. **Absentismo escolar:** la procedencia del castigo ha sido la consecuencia de no estar en clase de manera injustificada, ya sea durante un número determinado de horas o de días. Ejemplo: “me escapé del colegio en horas de clase”.
2. **Faltas de rendimiento académico:** no cumple directamente con su deber de rendimiento académico tanto en pruebas de evaluación formales o informales como en no acudir al centro con los recursos necesarios para el aprovechamiento de las clases, o no dedicar la atención necesaria durante éstas. Ejemplo: “porque no atiendo, o porque no quiero hacer los deberes o porque me empeño en no hacer nada”.
3. **Disrupción-indisciplina:** relacionados con comportamientos que interrumpen o perturban la actividad común del aula con la finalidad de impedir su desarrollo, o que incumplen las normas o convenciones relativas al comportamiento en el aula o centro. Ejemplo: “por hablar en clase o por levantarme, eso, supongo que ha sido por eso, lo de violar las normas”.
4. **Indumentaria:** relacionadas con la forma de vestir o de peinarse de los alumnos o alumnas. Ejemplo: “porque todas las niñas de la clase nos pusimos de acuerdo para venir con pantalones y nuestro uniforme tiene falda”.
5. **Expresiones afectivo-sexuales:** hacen referencia a comportamientos de expresión a una persona del sexo opuesto de carácter cariñoso o sexual. Ejemplo: “Porque me pillaron con un niño en el servicio de chicas”.
6. **Conductas adictivas:** quedan recogidas todas aquellas razones de castigo originadas por el consumo de sustancias adictivas, fundamentalmente de tabaco, aunque también existen casos de otras drogas. Ejemplo: “porque me vieron fumar”.
7. **Conductas de riesgo y/o sus consecuencias:** aquellos comportamientos de los alumnos y alumnas que signifiquen un riesgo para su integridad física, sin incluir las conductas adictivas. Ejemplo: “por subirme a la canasta y por subirme a un techo que está en el esquina del recreo”
8. **Conductas agresivas:** referencia a comportamientos agresivos de los alumnos o alumnas de carácter verbal, físico y psicológico y ya sea hacia personas o cosas. Ejemplo: “por pegarle a un chico”.
9. **Conductas posiblemente predelictivas:** aquellos comportamientos de los alumnos o alumnas que podrían significar en un futuro un quebrantamiento de la ley. Ejemplo: “por varios robos”
10. **Características personales:** se caracterizan porque no describen una razón específica del castigo, sino que hacen referencia a valoraciones sobre sus características personales de corte psicológico o general. Ejemplo: “porque soy muy inquieta”.
11. **Conductas inespecíficas o generales:** respuestas inespecíficas o muy generales donde no se sabe la razón concreta del castigo ya que no describe ningún comportamiento específico, sino que se contesta, a veces, incluso con ironía aludiendo a posibles malentendidos, que es por una razón tan general que no es posible codificar en otra de las categorías del sistema. Ejemplo: “por portarme mal”.
12. **Miscelánea.**

Codificación de “prohibiciones injustas”:

1. **Ausentismo escolar:** ausencia del aula de manera injustificada, ya sea durante un número determinado de horas o de días o al tipo de control que existe sobre ella. Ejemplo: “no se puede faltar

- a las 8:00 en los días de exámenes y no te dejan faltar nunca si no te piden muchas explicaciones, justificaciones, se monta un jaleo”.
2. **Normas de comportamiento (disciplina):** aluden a normas específicas de comportamiento, fundamentalmente, dentro de aula. Ejemplo: “que no te puedes levantar sin pedir permiso”.
 3. **Control de los espacios:** referencia al control docente de los espacios en el tiempo libre de los alumnos y alumnas. Es decir, que son los docentes quienes deciden dónde puede o no estar el alumnado y qué es lo que puede o no hacer durante los periodos de tiempo libre. Ejemplo: “entre clase y clase no nos dejan salir al pasillo”.
 4. **Heterogeneidad u homogeneidad en las normas:** se considera injusto un igual trato ante características diferentes, por ejemplo la edad, y un desigual trato ante similares características. Ejemplo: “los que están en la ESO debería de salir en los recreos a la calle”.
 5. **Indumentaria y aspecto físico:** esta categoría abarca todas aquellas prohibiciones injustas relacionadas con el control de la forma de vestir o de peinarse de los alumnos o alumnas. Ejemplo: “como por ejemplo, ponerte camisetas pegadillas”.
 6. **Expresiones afectivo-sexuales:** comportamientos de expresión de carácter cariñoso o sexual a una persona del sexo opuesto. Ejemplo: “que no se pueden besar las parejas (aunque yo no tengo)”.
 7. **Conductas adictivas:** las prohibiciones relacionadas con el consumo de sustancias adictivas en el centro, fundamentalmente el tabaco. Ejemplo: “el no dejar fumar en cambios de clase o en la hora del recreo”.
 8. **Conductas de riesgo:** comportamientos que suponen un riesgo para la salud física o psicológica del alumnado. Ejemplo: “no podemos asomarnos a las ventanas y ahora nos han puesto rejas”.
 9. **Conductas agresivas:** comportamientos agresivos de carácter verbal, físico o psicológico hacia personas o cosas. Ejemplo: “no deberían prohibir las peleas”.
 10. **Todo:** se incluyen en esta categoría aquellas respuestas que afirmen que todo le parece injusto. Ejemplo: “casi todas porque no se puede hacer casi nada”.
 11. **No expresión:** las respuestas insertadas en esta categoría son las que hacen alusión a que no se permite al alumnado decir lo que piensa. Ejemplo: “no te dejan que te expliques”.
 12. **Miscelánea.**

Notas

¹ La muestra incluyó tres centros administrativamente (Ley 9/1999, de 18-11-2003, de Solidaridad en Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía), Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEP). Se trata de escuelas ubicadas en zonas poblacionales que requieren actuaciones especiales para compensar las situaciones de desigualdad derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole.

² Para consultar dicho cuestionario, puede establecerse contacto con el Observatorio Eu-

ropeo de la Violencia Escolar, correo electrónico: obsviolence@aol.com y teléfono: +33 (0) 5 57571911.

³ Las respuestas de “se castiga” y “se sanciona” no han sido codificadas ya que no describen la forma en que se hace.

⁴ A pesar de que la pregunta se refiera al presente curso, se tendrán en cuenta las respuestas que hagan alusión a otros porque el interés de los resultados está enfocado en conocer quién es la persona que castiga a los alumnos.

Referencias

- Anguera, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*, Madrid: Síntesis.
- Blaya, Catherine; Del Rey, R.; Debarbieux, E. y Ortega, R. (2005). "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia", *Revista de Educación* (en prensa).
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2002). *Avance de resultados del barómetro de marzo 2002 (Estudio 2452)*, Madrid: Ministerio de la Presidencia (disponible en: <http://www.cis.es/baros/frame.html>)
- Debarbieux, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*, Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre la violencia escolar*, Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R.; Sánchez, V. y Ortega, R. (2004). "Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia", en R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia*, Barcelona: Edebé.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia* (trabajo de investigación), España: Universidad de Sevilla (inédito).
- Ferrán Aranaz, M. (1996). *SPSS para windows. Programación y análisis estadísticos*, Madrid: McGraw-Hill.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*, Madrid: Santillana.
- Furlan, A. (1998). "Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía", *Perspectivas*, XXVIII, núm. 4, pp. 613-627.
- Instituto Nacional de Calidad Educativa (1997). *Diagnóstico general del sistema educativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Heinemann, Peter (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*, Estocolmo: Natur och Kultur.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza.
- Martín, E.; Del Barrio, C. y Fernández, I. (2002). "Los conflictos escolares y la calidad de enseñanza", en *Fundación Hogar del Empleado, informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*, Madrid: Santillana.
- Olweus, Dan (1973). "Personality and agresión", en J. K. Cole y D. D. Jensen (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at School. What we Know and GAT we Can do*, Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). "Sweden", en P.K. Smith *et al.* (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, Londres: Routledge.
- Ortega, R. (1994). "Violencia interpersonal en los centros de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", *Revista de Educación*, núm. 304, pp. 253-280.

- Ortega, R. (1998) “¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares”, *Perspectivas*, XXVIII, núm. 4, pp. 645 - 659.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*, Madrid: Antonio Machado.
- Ortega, R. (2002). *Informe sobre la investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*, Sevilla: Kronos.
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). “Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 42, pp. 47-61.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). “Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar”, en Ortega, R., R. Del Rey y P. Gómez, *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*, Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, Rosario y Del Rey, Rosario (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*, Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. et al. (2000). *Educación para prevenir la violencia*, Madrid: Antonio Machado libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”, *Cultura y Educación*, núm. 3, pp. 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). “Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Rutter, M.; Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid: Cambridge University Press.
- Skiba, R. y Peterson, R. (1999). “The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe Schools?”, *Phi Delta Kappan*, núm. 80, pp.372-382.
- Zabalza, M. Á. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*, Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza, M. Á. (2002). “Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*), núm. 44, pp. 139-174.