



POR LA SEGURIDAD EN LA ESCUELA

TON MOOIJ (*)

En la enseñanza primaria o secundaria los alumnos pueden comportarse de manera cívica o antisocial. La conducta cívica se caracteriza por la cooperación. La conducta antisocial se muestra, por ejemplo, en la intimidación, el acoso sexual y la violencia. El artículo que aquí presentamos presta atención a este tipo de conductas. Intenta dar una definición de cada una de ellas y estudia las relaciones que se dan entre ellas. Además, se describe la frecuencia con la que este tipo de conductas se manifiestan en los Países Bajos.

Se trata pues de estudiar y explicar estas conductas a través de la teoría y la investigación empírica. Esta indagación causal sugiere formas de manejar la conducta antisocial y, preferiblemente, de prevenirla. En este sentido, se subrayan las formas de reforzar la conducta prosocial desde el nacimiento del niño. Se hace uso de ejemplos de proyectos holandeses de desarrollo e investigación que se han centrado en el enfoque prosocial.

INTRODUCCIÓN

En muchos países se ha despertado una creciente preocupación respecto al comportamiento antisocial que a veces se da entre los propios alumnos y entre éstos

y los profesores. Temas de atención a este respecto son el amedrantamiento, la violencia, y el acoso o la intimidación sexual, por ejemplo. Estas diversas formas de conducta antisocial pueden manifestarse de maneras distintas, ya sea psicológica o físicamente. Factores que como las relaciones que existen entre la escuela y el entorno, o el centro comunitario, parece que son determinantes en la aparición de estas conductas. Conseguir que los centros escolares sean más seguros y que así también lo sean las comunidades ha de ser una prioridad fundamental.

Ésta fue, en breve, la conclusión a la que se llegó en la primera conferencia de la Comisión Europea sobre *Seguridad en la Escuela* que tuvo lugar en Utrecht (Países Bajos) del 24 al 26 de febrero de 1997. La conferencia se planteó como reunión de expertos, entre los que se encontraban investigadores y representantes gubernamentales. El objetivo de la misma era proporcionar información sobre aspectos concernientes a seguridad en las enseñanzas primaria y secundaria, las relaciones entre escuela y comunidad, y las posibilidades de convertir la escuela y la comunidad en espacios más seguros. Se dirigió particular atención al análisis de la conducta antisocial y a las posibilidades de reducir sus manifestaciones y prevenirla entre los alumnos y en las relaciones de estos últi-

(*) Universidad de Nimega (Holanda).

mos con los profesores dentro de un contexto comunitario.

Una primera versión de este artículo sobre la situación de la conducta antisocial y sus manifestaciones en Holanda fue presentada en la Conferencia. Sin embargo, esta versión que ahora presentamos se centra más en la prevención de la intimidación, la violencia y el acoso sexual tanto en el entorno de la escuela, como en otros entornos más amplios. En él se pretende mostrar cómo la prevención de dichas conductas puede optimizarse a través de la promoción temprana de la conducta prosocial.

DEFINICIONES

CONDUCTA COOPERATIVA O PROSOCIAL

COOPERACIÓN

Puede decirse que existe donde las relaciones entre individuos, grupos o sistemas sociales están ampliamente caracterizadas por medios o fines complementarios o compartidos, y donde las partes se comportan como *asociados* (Deutsch, 1993; Merton, 1968). Por ejemplo, se puede decir que existe cooperación cuando los profesores transmiten información para promover el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y entonces, cada alumno individual procesa esa información.

BROMA

Esta conducta sucede cuando un individuo o grupo explora los límites de una relación en plan de juego, provocando jocosamente a la otra parte, picándola en algún aspecto de manera creativa o constructiva, etc. La broma no es en sí misma un fenómeno indeseable en el desarrollo infantil (ver además Farrington, 1993). Sin embargo, particularmente entre niños pequeños, la broma

puede tener una connotación negativa porque se confunde con la intimidación.

CONDUCTA ANTISOCIAL O DE DOMINACIÓN

CARACTERÍSTICA GENERAL

La intimidación, violencia, acoso sexual o conducta delictiva conllevan el uso de una o más formas de conducta violenta (ya sea psicológica, física, sexual, criminal o dirigida contra la propiedad). Hay asimetría entre los fines o medios de las partes implicadas. En todas ellas se explotan las desigualdades de poder (cfr. Mulder, 1977) entre matón y víctima, o entre agresor y el objeto de la agresión, para lograr los fines del prepotente o agresor contra el deseo de la víctima.

INTIMIDACIÓN

Olweus (1987) da la siguiente definición: «Una persona es intimidada si está expuesta, repetida y duraderamente, a acciones negativas por parte de otra u otras personas» (p. 396). La intimidación requiere un *matón* (el individuo o grupo que perpetra las acciones negativas u ostenta agresividad) y una *víctima* o *blanco* de la intimidación (el individuo sujeto a la agresión). «La víctima es el blanco de la agresión, está socialmente excluido y es relativamente impotente ante la agresión debido a sus respuestas, usualmente pasivas y ocasionalmente sobreprovocadoras» (ver también al respecto Van der Meer, 1988; Moffitt, 1993; Mooij, 1992a).

ACOSO SEXUAL

La Inspección Escolar holandesa ofrece la siguiente definición: «El acoso sexual in-

cluye cualquier forma de atención sexualmente orientada, ya sea expresada de modo verbal, físico o de otra forma no verbal, ya sea deliberada o de otra manera que no se siente como bienvenida por la persona sometida a ella. Dicha conducta ocurre dentro o en conexión con una situación escolar» (ver *Uitleg* del 20 de noviembre de 1996, p. 17).

VIOLENCIA

Baumann (1992) la define de la siguiente manera:

- El término violencia concierne a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades.
- Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para el objeto de violencia (víctima) y frecuentemente, también para el causante.
- El uso de violencia implica quebrar la voluntad de la víctima.
- La violencia implica siempre conducta deliberada o «consciente», aunque esto no significa que los perpetradores siempre se den plena cuenta de las consecuencias de sus actos. Cuanto mayores son, tanto más responsables por sus actos son los perpetradores.
- La violencia tiene un «propósito» para el individuo o sistema social que usa de ella, pero esto no significa que el fin justifique los medios.

CONDUCTA DELICTIVA

Este término se refiere en principio a las formas de violencia tipificadas como delito y sujetas a sanciones judiciales (ver Hirschi, 1969; Junger-Tas, Kruissink y Van der Laan, 1992).

PERSISTENCIA (FRECUENCIA) DE CONDUCTA ANTISOCIAL

INTIMIDACIÓN

Mooij (1992a) informa de una encuesta aleatoria nacional en las enseñanzas primaria y secundaria de los Países Bajos. La encuesta se realizó en 30 centros de primaria (ordinarios y especiales). En total la encuesta se realizó sobre 45 clases de los tres cursos superiores de enseñanza primaria con un total de 1.065 alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Así mismo la encuesta se llevó a cabo en 36 centros de secundaria (ordinarios y especiales) en 43 clases de 2.º y 4.º cursos con un total de 1.055 alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años). Fue un estudio *ad hoc* que examinó variables a los niveles alumno, aula y centro. Las variables fueron operacionalizadas en el nivel adecuado y medidas por encuesta a directores y subdirectores, profesores/tutores de curso y alumnos. A nivel de alumnos, la intimidación fue operacionalizada mediante el cuestionario de autocalificación ideado por Olweus (1987, 1991). La versión junior se usó en centros primarios, y la versión senior en los centros de secundaria, en traducciones (al holandés) de Liebrand, Van IJzendoorn y Van Lieshout (1991). Para validar los datos de autocalificación, éstos se cruzaron con percepciones de la conducta de los compañeros (datos sociométricos). La recogida de datos de alumnos se realizó de abril a mayo de 1991 (en el curso académico de 1990-91).

La Tabla I presenta las indicaciones de la frecuencia de intimidación, basadas en el enfoque de Olweus. En ella se recogen los porcentajes de alumnos que indicaron haber sido víctimas de intimidación (pregunta 7) o haber intimidado a otros a su vez (pregunta 26), por categorías de respuesta y tipo de centro:

TABLA I
*Víctimas y Matones: porcentajes de alumnos de primaria y secundaria
 en los Países Bajos*

Categorías de frecuencia	Víctimas		Perpetradores	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Este curso no	39	71	30	44
1-2 veces este curso	38	23	50	40
De vez en cuando	15	4	14	11
1 vez a la semana aproximadamente	4	–	3	2
Varias veces a la semana	4	2	3	3
TOTAL	100	100	100	100

En ella queda reflejado que la intimidación, en particular el hecho de ser intimidado, es más frecuente en enseñanza primaria que en secundaria.

Para el estudio se diseñaron seis escalas que fueron sometidas cada de ellas al test *Alfa* de homogeneidad:

1. Ser víctima de intimidación directa (abuso físico: seis ítems; alfa = 0,82). Esta escala combina: ser intimidado durante cierto período de tiempo (año en curso, últimos cinco días, curso anterior), en cualquier sitio (no sólo en la escuela sino también de camino a ella), y varias formas (no sólo físicamente con golpes o puñetazos, etc., sino también con insultos).

2. Ser víctima de intimidación indirecta (exclusión social: cinco ítems; alfa = 0,60). Esta escala se refiere a: no disfrutar los recreos, tener pocos amigos íntimos en clase, ser ignorado frecuentemente por los otros niños durante el recreo, sentirse a menudo solo en la escuela, sentirse menos apreciado que los compañeros.

3. Intimidar activamente a otros niños (ser un matón: cinco ítems; alfa = 0,81).

Esto quiere decir: intimidar a otros niños más o menos intensiva o frecuentemente durante un período de tiempo (este curso, cinco últimos días, curso anterior) y en cualquier parte (en la escuela o de camino a ella), y disfrutar haciéndolo.

4. Adoptar una actitud negativa hacia la intimidación (tres ítems; alfa = 0,58). Esto reúne: no gustarle la intimidación de otros niños, tratar de ayudar a un niño de la misma edad que esté siendo intimidado, detestar a los niños que achantan a otros.

5. Hostigar a los profesores (tres ítems; alfa = 0,59), señalando que: ciertos niños de clase tratan de hostigar a los profesores, el alumno ha participado en ello frecuentemente, y lo hizo durante el curso anterior.

6. Intentar poner fin a la intimidación (tres ítems; alfa = 0,54). Los ítems se refieren a intentar actuar a menudo contra la intimidación en la escuela por el profesor u otros niños; y contra la intimidación por otras personas yendo o viniendo por el camino a la escuela.

La información sociométrica dada por cada alumno sobre otros alumnos fue analizada mediante componentes principales con rotación varimax. Hay tres factores sociométricos: ser identificado como intimidador, como intimidador en potencia o como víctima. Más abajo se ampliará la información.

ACOSO SEXUAL

Mooij (1994) expone los resultados de una encuesta aleatoria nacional sobre la violencia en alumnos holandeses de enseñanza secundaria. La encuesta se refiere a alumnos de 3.º y 4.º cursos, de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Las variables se han medido a los niveles de alumno, aula y centro. El número de centros, aulas y alumnos que participaron en la encuesta fue de 71, 100 y 1998, respectivamente. La encuesta incluye también ítems relativos a ser víctima de abordajes tan poco deseados por los alumnos o las alumnas. Se preguntó a los alumnos si habían experimentado esta forma de acoso sexual por chicos o chicas en la escuela durante el período de tiempo comprendido entre septiembre de 1992 y marzo de 1993.

Se encontraron los siguientes porcentajes: el 22 por 100 de las alumnas habían sido víctimas de acoso sexual por parte de chicos al menos una vez; el 14 por 100 habían sido víctimas de acoso sexual por parte de chicas. En relación con la iniciación de acoso sexual por chicos o chicas, ambos ítems alcanzaron el 8 por 100. El ítem de perpetrador «iniciar acoso sexual a chicas» aparece como ítem de una escala válida y confiable relativa a «ser perpetrador de violencia física premeditada» (ver un poco más adelante).

VIOLENCIA

Se preguntó (Mooij, 1994) también a los alumnos si habían sido víctimas o cau-

santes de intimidación o conducta violenta (autocalificación). Al mismo tiempo, se pidió a los alumnos información sobre la conducta prosocial o antisocial de sus compañeros de clase (información sociométrica).

El profesor de cada grupo proporcionó también información de esta clase en relación a cada alumno.

Los índices dados en ser víctima o perpetrador de intimidación o violencia fueron analizados uno por uno (análisis de componentes principales, rotación varimax), tras lo cual las pruebas de homogeneidad alfa resultaron en dos escalas de víctimas y tres escalas de perpetradores:

ESCALAS DE VÍCTIMAS

1. «Víctima de violencia física» (nueve ítems; coeficiente alfa = 0,70). Esta escala contempla la agresión física personal contra el alumno efectuada por otros compañeros/alumnos. Dicha agresión puede producirse en la escuela o en cualquier otro sitio y puede acompañarse con el uso de armas ofensivas.

2. «Víctima de daño intencional contra la propiedad o violencia emocional» (once ítems; alfa = 0,66). Caracterizada más bien por violencia en el entorno escolar, perpetrada por compañeros (y profesores) y dirigida contra objetos o individuos, incluido el alumno afectado. Violencia (vandalismo) de los alumnos dentro y fuera de la escuela van de la mano.

ESCALAS DE PERPETRADORES

1. «Perpetrador de conducta perturbadora en la escuela» (cinco ítems; alfa = 0,65). Desmanes como violencia verbal contra alumnos o profesores, conducta desordenada, intimidación.

2. «Perpetrador de daño intencional contra la propiedad» (ocho ítems; alfa = 0,66). Combina: robo, vandalismo, acoso,

chantaje, uso de armas ofensivas. Esta clase de violencia, más bien dirigida contra la propiedad, ocurre tanto en la escuela como fuera de ella.

3. «Perpetrador de violencia física premeditada» (trece ítems; alfa = 0,82). Se refiere a planear deliberadamente y usar violencia física real, incluyendo el uso de armas, contra personas en la escuela o fuera de ella. Incluye asimismo el inicio en el acoso sexual a las chicas (ver apartado antes mencionado).

Los porcentajes de alumnos que fueron víctimas o perpetradores al menos una vez en el período de tiempo comprendido entre septiembre de 1992 y marzo de 1993 fueron los siguientes:

1. «Víctima de violencia física»: 15 por 100.
2. «Víctima de daño intencional contra la propiedad o violencia emocional»: 43 por 100.

1. «Perpetrador de conducta escolar perturbadora»: 51 por 100.

2. «Perpetrador de daño intencional contra la propiedad»: 7 por 100.

3. «Perpetrador de violencia física premeditada»: 15 por 100.

INFORMACIÓN SOCIOMÉTRICA EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA

En el mismo estudio, los profesores de los alumnos informaron que:

1. Un 8 por 100 de los alumnos son ocasionalmente víctimas de intimidación o violencia de otros alumnos.

2. Un 7 por 100 de los alumnos ocasionalmente intimidan a otros alumnos o usan violencia física con ellos.

3. Un 18 por 100 de alumnos exhiben conductas perturbadoras en clase.

4. Un 29 por 100 de los alumnos obtienen resultados escolares que están por debajo de su capacidad.

Las apreciaciones sociométricas de los profesores pueden ser comparadas con las autocalificaciones de sus alumnos como se muestra en el siguiente cuadro:

El análisis de la información sociométrica de los compañeros de clase (análisis de componentes principales, con rotación varimax, construcción escalar alfa) produce cuatro «tipos» de conducta discente. Ésta se aprecia en los alumnos que:

- Intimidan o muestran una conducta violenta (seis ítems; alfa = 0,84).
- Son víctimas (cuatro ítems; alfa = 0,74).
- Son en potencia (cinco ítems; alfa = 0,87).
- Tienen buen comportamiento escolar (tres ítems; alfa = 0,89).

USO DE SUSTANCIAS NOCIVAS

Hay una correlación positiva entre el uso de drogas, y ciertas formas de violencia en los alumnos. Según los alumnos, la naturaleza y extensión del consumo de estas sustancias nocivas sería éste:

- Fumar tabaco: 47 por 100 de alumnos.
- Consumo de alcohol: 72 por 100 de alumnos.
- Uso de drogas blandas: 15 por 100 de alumnos.
- Uso de drogas duras: 1 por 100 de alumnos.

	Autocalificación del alumno	Apreciación del profesor
Perturbador en clase	57%	18%
Resultados infra suficientes	71%	29%

CONDUCTA DELICTIVA

La intimidación, la violencia y la delincuencia se solapan, dependiendo de la definición y la operacionalización empleadas (ver al respecto el cuestionario estándar para perpetradores de conducta delincuente en Beke y Kleiman, 1992). La investigación de tendencias en delincuencia juvenil (Junger-Tas et al., 1992) revela un 38 por 100 de incremento de delitos violentos entre jóvenes en los últimos diez años, con un aumento particularmente acusado en las chicas. Se da igualmente un brusco aumento de

jóvenes sometidos a procedimientos de supervisión o cautela. Mutsaers (1994) ofrece también datos generales sobre inmaduros.

CORRELACIÓN CON OTRAS VARIABLES

INTIMIDACIÓN

Nivel individual. Mooij (1992a) traza correlaciones entre valores individuales tipificados¹ (análisis de componentes principales, rotación varimax). (Ver Tabla II).

TABLA II

Resultados del análisis factorial de componentes principales (valores tipificados de alumnos)

Factor 1: Ser intimidado por los compañeros:

- Niveles relativamente altos de:
 - Ser intimidado directamente.
 - Ser intimidado regular/frecuentemente.
 - Ser intimidado indirectamente/excluido por los compañeros.
- Ser identificado como víctima.
- Ser menos apreciado.

Factor 2: Intimidar a los compañeros:

- Niveles relativamente altos de:
 - Intimidar.
 - Ser identificado por los compañeros como matón.
- Ser un chico.
- Adoptar una actitud menos negativa hacia la intimidación.
- Hostigar a los profesores con relativa frecuencia.

Factor 3: Intimidación como fenómeno de grupo:

- Percibir un número relativamente alto de víctimas de intimidación en la clase.
- Percibir un número relativamente alto de matones en la clase.
- Intimidar uno mismo a otros por encima de la media.
- Ser uno mismo directamente intimidado por encima de la media.

Factor 4: Inteligencia no verbal en comparación con los compañeros:

- Poseer un nivel alto de aptitud intelectual.
- Poseer un nivel alto de capacidad de categorización.

(1) Se está refiriendo a posiciones individuales en las escalas **de respuesta** expresados respecto de la media del aula, no a pesos **factoriales** individuales (aunque use el término *scores*. N. del T.).

Tras corrección de las diferencias intergrupos, ser intimidado (factor 1) e intimidar a los demás (factor 2) prueban ser factores relativamente independientes uno del otro. Sin embargo, en las clases donde la intimidación está más generalizada (donde es un «fenómeno colectivo», ver factor 3), ambos correlacionan. Es decir, los alumnos se sienten claramente influidos a participar activamente en la intimidación.

INTIMIDACIÓN

Nivel de aula. Mooij (1992a) también mide variables de aula. Los valores de intimidación (autocalificación y opiniones sociométricas) y otras características de los alumnos fueron agregadas a nivel de aula. El análisis de componentes principales con rotación varimax condujo a los resultados que aparecen expuestos en la Tabla III. El

TABLA III

Resultado del análisis de componentes principales (rotación varimax) a nivel de aula

Factor 1: Características de una clase de enseñanza primaria:

- Una media de alumnos más alta en: ser directamente intimidado, ser intimidado indirectamente, número de compañeros que son intimidados, conciencia de los intentos de parar la intimidación realizados, condena de la intimidación, ser un matón.
- Una media de alumnos más baja en: edad, aptitud intelectual, capacidad de categorización, nivel socio-cultural.
- Un porcentaje más bajo de tiempo dedicado por los alumnos (según el profesor) a actividades de clase completa y un porcentaje más alto de tiempo dedicado a trabajar individualmente en las mismas tareas.
- Estrecha supervisión durante las clases no lectivas y los recreos.

Factor 2: características de las clases en las que la intimidación es un fenómeno de grupo (tanto en clases primarias como secundarias):

- Menos condena de la intimidación, mayor participación activa en la intimidación, y un número mayor de matones en clase.
- Un número desproporcionadamente alto de chicos en la clase.

Factor 3: características del profesor blando (tanto en clases primarias como secundarias):

- Mayor conciencia de los intentos que se están haciendo para cortar la intimidación, más acoso al profesor, percibir un mayor número de niños en la clase que intimidan.
- Un porcentaje más bajo de tiempo semanal dedicado por los alumnos a trabajar en diferentes tareas y dedicado por el profesor al proceso de grupo/relaciones sociales (ambas cosas según el profesor).
- Un porcentaje más alto de tiempo dedicado por los alumnos a trabajar en la misma tarea² (según el profesor).

(2) [Dudo si en estos dos párrafos, al usar *pupils...on different tasks* y *...on the same task*, el autor quiere decir varios niños cada cual **por separado** con la misma o distintas tareas vs. varios niños trabajando **juntos** con la misma o distintas tareas; me inclino por «separados vs. juntos» antes que por «diferentes tareas vs. misma tarea», pero se debería confirmar con el autor. La ambigüedad en este punto no es meramente idiomática, porque la lectura más pausable contradiría conclusiones de esta investigación y de otras similares. (N. del T.).]

TABLA III (Continuación)

Factor 4: Características de las clases «numerosas, desabogadas» en las que la intimidación es un fenómeno de grupo (tanto en clases primarias como secundarias):

- Más alto valor de alumnos medio en: nivel socio-cultural, número de víctimas en la clase, número de intimidadores en la clase.
- Alto número de alumnos en clase.
Un porcentaje más alto de tiempo semanal dedicado por el profesor al proceso social y a las relaciones sociales.
- Gran número de alumnos no elegidos en la pregunta sociométrica «a quiénes aprecias más».

Factor 5: características del profesor orientado hacia el proceso social (tanto en escuelas primarias como secundarias):

- Un porcentaje más alto de tiempo lectivo semanal dedicado por el profesor al proceso social y a las relaciones sociales o de disciplina.
- Alumnos menos conscientes de los intentos de parar la intimidación.
- Supervisión relajada durante los recreos.

primer factor combina las características de las aulas de enseñanza primaria (en comparación con las de enseñanza secundaria), mientras que cada uno de los otros factores caracteriza un tipo diferente de aulas.

INTIMIDACIÓN: NIVEL CENTRO

Las correlaciones entre tipo y titularidad de la escuela, por un lado, y autocalificación de conducta perturbadora por otro, fueron investigadas mediante análisis multivariable de varianza (Anova, con dos factores, multicovariación³). El tipo de escuela (primaria o secundaria) y de titularidad (de gestión pública, católica, protestante y privada no confesional) son las variables «independientes».

Los resultados muestran que los alumnos en las escuelas secundarias privadas

no confesionales o católicas, se atribuyen conductas de intimidación en menor grado que los alumnos de otras escuelas. Lo contrario ocurre con los alumnos de las escuelas secundarias protestantes que se muestran más autocondenatarios en relación a la intimidación.

ACOSO SEXUAL

Aquí se detectaron correlaciones en la escala de «perpetrador de violencia física premeditada»: (ver sección n.º 3).

VIOLENCIA: CORRELACIONES A NIVEL INDIVIDUAL

Mooij (1994) analiza 59 variables (análisis de componentes principales, rotación

(3) [Sabido que el autor usa SPSS para sus análisis (Mooij, 1977, en prensa) debo suponer que su particular terminología «two ways», (o.c.)— se puede traducir sin pérdidas como «análisis multivariable de varianza (Anova, con dos factores, multicovariación)» siguiendo más bien a NIE et al. (1988) y a ANDREWS et al. (1973) que no a FRIEDMAN (en G. FERRANDO, 1984). Otro tanto pasa con el uso de «principal factor analysis» más arriba: esto significa otra cosa en KURSKAL y TENUR (1978), donde se distingue del análisis de componentes principales que es lo que usa el autor; y así se ha puesto en esta traducción, pero convendría verificarlo. (N. del T.).]

varimax). Las declaraciones sociométricas del profesor y los compañeros fueron también incluidas. Los 14 componentes resultantes se dividen en cuatro grupos ordenados según la importancia para la «violencia de alumno»: desde ninguna (grupo 1), pasando por formas de violencia «menor» o «potencial» (grupo 2), conducta perturbadora en la escuela y formas leves de conducta víctima/perpetrador en asociación con conducta docente (grupo 3), hasta llegar a violencia física real combinada con consumo de drogas en alumnos varones (grupo 4).

Parece pues así que la violencia física se incrementa en relación a la carencia de afecto tanto del hogar como de la escuela (véase además Beke y Kleiman, 1992; Ferwerda, 1992; Hirschi, 1969; Moffitt, 1993).

VIOLENCIA: ANÁLISIS MULTINIVEL

Mooij y Vierke (1997) relatan los resultados del análisis secundario multinivel de los datos tomados de la encuesta de violencia escolar. Presentan análisis de variables de alumnos y aulas junto con interacciones, y análisis de alumnos y centros junto con interacciones. Las variables dependientes son los índices de las dos escalas de víctimas y tres escalas de perpetradores dadas en la sección 3.

Los resultados principales son los siguientes:

Las variables explicatorias de alumno juegan claramente un papel mayor en la explicación estadística que las respectivas variables de aula. Estas últimas a su vez son más importantes que las variables de centro. En cuanto a los análisis de alumnos-aulas, la explicación estadística de «ser perpetrador de violencia física» es la más

satisfactoria (8,9 por 100 de la varianza intergrupos). De igual modo, la variación explicada de «ser víctima de violencia física» es del 6,7 por 100. Asimismo la variación de «ser perpetrador de conducta perturbadora» es de un 5,3 por 100. Las explicaciones estadísticas de «ser perpetrador de daño intencional contra la propiedad» (con variables de alumno, 2,5 por 100) y «ser víctima de daño intencional a la propiedad» (0,7 por 100) son las de menor éxito.

Respecto de su naturaleza, los resultados multinivel subrayan la mayor importancia de las características del alumno (la variable bio-cultural del género, «ser chico»; y características personales como extraversión, mostrar conducta desagradable, dejadez e inestabilidad emocional). Al mismo tiempo, las características percibidas en la conducta del profesor también son importantes (percibir más profesores que son estrictos y más profesores cuyas clases son perturbadas por alumnos díscolos). En cuanto a ser perpetrador, es importante el hecho de estar en un tipo de enseñanza secundaria relativamente poco exigente⁴. A nivel de aula, las variables explicativas son: la proporción (más alta) de alumnos víctimas de intimidación o violencia de compañeros estimada por el profesor; el porcentaje (más alto) de tiempo lectivo ocupado por los alumnos en actividades de clase conjunta o trabajando todos juntos con el profesor, y la mayor presencia del castigo impuesto en respuesta a la violencia de los alumnos. Además de estas variables de alumno o aula, emergen más variables de la interacción entre variables de alumnos y aulas. Éstas son: los porcentajes de tiempo de clase utilizado en procesos de grupo/relaciones sociales y en orden/disciplina; y la proporción de alumnos que el profesor considera perturbadores en clase.

(4) *Undemanding type of secondary education* [ignoro si en Holanda esto significa un estándar o modalidad institucional o bien un bajo listón o nivel pedagógico en cualquier aula o centro. N. del T.].

VARIABLES DE POSIBLE INFLUJO

Parece que son tres las clases de variables que pueden jugar un papel en la explicación de la conducta antisocial.

RASGOS INNATOS O BÁSICOS DE LA PERSONALIDAD

Esta clase de variables se refiere, por ejemplo a las características biológicas, emocionales o sociales de la persona (ver entre otros Frijda, 1994; Goleman, 1995). Según este tipo de explicación, las causas de la conducta antisocial o prosocial pueden verse en la persona en cuestión. El perfil personal suele tener un papel importante. Son así significativas las variables biológico-culturales, como el género (siendo de más riesgo el masculino) y los factores emocionales y sociales que tienen un impacto, a un plazo relativamente largo, sobre un individuo (por ejemplo, estabilidad emocional, conducta sociable/insociable o grado de extroversión).

DIFERENTES CLASES DE CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES (A VARIOS NIVELES)

En este apartado parece que confluyen distintos fenómenos relacionados:

- Procesos de crianza temprana (Doornbos y Stevens, 1987, 1988; Langeland y Dijkstra, 1992). El factor importante estriba en la relación que se establece entre la madre y el bebé, y en particular en la tendencia de la madre a dominar e infligir castigos crueles en el niño. Esto conduce al desarrollo de la conducta antisocial en el niño, en tanto que la conducta prosocial tiende a ser infradesarrollada o incluso suprimida (cfr. Olweus, 1980).
- Procesos sociales de dinámica de grupo (Cillessen, 1991; Mulder, 1977; Timmermans, 1989). Hay ejemplos que corroboran la existencia de procesos de poder e identidad dentro del propio grupo infantil (deseo de impresionar a los amigos, conciencia de falta de control social y saber que apenas existe el riesgo de ser pillado en la falta, reconocimiento de que la víctima potencial es más débil, etc.).
- Influencias de los amigos (Ferwerda, 1992; Van der Oloeg, 1993). Por ejemplo, los amigos pueden forzar literalmente a otro niño a sumarse a una conducta antisocial, como pegar o robar. Actuar de una forma antisocial puede darle al niño una posición superior en la jerarquía de amigos.
- Características educacionales: como los rasgos del currículum, los métodos docentes, los métodos de evaluación, el enfoque pedagógico y los rasgos organizativos del sistema de cohortes (Doornbos, 1969; De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963-edt. orig. de 1928) que llevan a los alumnos al «retroceso» (De Graaf y Kunst, 1995). Estos factores pueden jugar un papel en diferentes niveles dentro de la organización escolar (ya sea a nivel del alumno, del aula o del centro). Una selección negativa sobre la base de los resultados comparativos del alumno (lo que significa que siempre habrá algunos alumnos que obtengan malas notas) es un factor causal importante, por cuanto los alumnos cuyos resultados sean relativamente pobres necesitarán el mayor apoyo y aliento de la escuela. Estos niños tienen a menudo una extracción cultural o lingüística diferente, y son además altamente vulnerables desde el punto de vista social.
- Características de la vecindad en donde radica el centro (v.g. Collier, 1994). Esto incluye la adscripción eco-

nómica o sociocultural a un determinado estrato social, y la consideración de las tasas de desempleo y la naturaleza y extensión del control social. Sin embargo, se precisan más datos empíricos multivariados para alcanzar conclusiones más fiables.

- Características de la sociedad en general: valoración del poder y del éxito, glorificación de la masculinidad (machismo), sensacionalismo (violencia en los medios: Willemse, 1994), urbanización acompañada de una pauperización creciente (ver además Dijksterhuis y Nijboer, 1987).

RASGOS DE PERSONALIDAD Y CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES QUE INCLUYEN PROCESOS DE INTERACCIÓN Y SUS EFECTOS

Según esta explicación, tanto los factores personales como los externos son responsables de la conducta antisocial, en particular lo son la relación que se da entre ellos y su interacción en el tiempo. Pueden señalarse varios medios (el entorno familiar, la escuela y la calle), a varios niveles.

Los alumnos cuya extracción social y cuyas habilidades cognitivas y bases lingüísticas o culturales se desvían de la de los otros niños en su grupo o en su aula, soportan un riesgo más alto en lo que a la conducta antisocial se refiere. Dada la selección negativa que se aplica en la mayoría de los sistemas escolares, estos alumnos pueden perder su entusiasmo por la escuela en una etapa temprana y convertirse así en alumnos conflictivos. Esto puede llevar, en lo que a la enseñanza se refiere, al absentismo, a una conducta violenta y, en definitiva, al abandono de la escuela, y a la introducción posterior en el mundo de la delincuencia.

La desafección creciente respecto del hogar y la escuela, o de los valores y normas deseables, y la aparición consiguiente

de una creciente conducta antisocial, pueden concebirse pues como una interacción longitudinal entre unas características de personalidad por un lado y unos rasgos ambientales a diferentes niveles analíticos (v.g., alumno, aula, centro y vecindad) por otro (ver en relación los resultados multinivel dados anteriormente; ver De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963; Farrington, 1993; Mooij, 1987, 1994).

EVALUACIÓN DE LAS DISTINTAS CLASES DE EXPLICACIÓN

Tanto desde un punto de vista teórico como empírico, la tercera explicación interaccional, longitudinal, se perfila como la más satisfactoria. Por ejemplo, los alumnos con ciertos rasgos de personalidad que se hacen gradualmente extraños al hogar, a la escuela o a los valores y pautas sociales aceptables, y que van desarrollando paulatinamente diversas formas de conducta antisocial, son víctimas de una interacción duradera de factores personales y externos en diferentes niveles: el de alumno, el del aula, el de escuela y la vecindad. Modelos teóricos de estos procesos en el tiempo y sus efectos aparecen señalados en Mooij (1992b). Puede encontrarse una investigación significativa al respecto en Mooij y Smeets (1997) y Mooij y Vierke (1997), entre otros autores.

La explicación que aparecía recogida en el apartado anterior parece la más relevante, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, y parece ser la más válida para ser tomada como base para futuros proyectos de actuación de carácter político. Pero todavía no ha recibido la atención que se merece, y se han realizado muy pocos estudios o pruebas. Por consiguiente, resulta arriesgado sacar conclusiones sobre las causas o la forma de hacerse con la conducta antisocial y promover actitudes prosociales. Por tanto, sería preferible realizar estudios desde un enfoque interaccio-

nal, multinivel y longitudinal, así como estar al tanto de los desarrollos en curso.

Es muy importante anotar que estos enfoques de investigación pueden usarse también, al mismo tiempo, para detectar métodos de promoción de la conducta prosocial y para llevar a cabo proyectos de fomento de la misma científicamente controlados. Esto puede lograrse con la ayuda de proyectos de investigación-acción en las escuelas. Por ejemplo, mientras se proporciona apoyo complementario a niños de categorías tipificadas de alto riesgo en cuanto a la conducta antisocial—debido a ciertas diferencias sociales o de desarrollo cognitivo con la mayoría de los otros niños, por ejemplo—, los efectos que se consigan al suministrar este tipo de ayuda podrían ser registrados y evaluados.

MANEJO DE LA CONDUCTA ESCOLAR ANTISOCIAL

INTRODUCCIÓN

La conducta escolar antisocial requiere un tratamiento directo. En la práctica, una escuela puede elegir entre un amplio abanico de procedimientos de actuación. En situaciones reales, la intervención requerida dependerá de los mismos factores que la conducta antisocial en cuestión: de la situación, de las edades de los alumnos implicados y de la comprensión de su propia conducta, del número de culpables, y de la disponibilidad de ayuda para intervenir. Existe una gran diferencia entre que se atienda a la conducta antisocial en una guardería de preescolar para niños de cuatro años, o que se haga en una escuela de enseñanza secundaria con chicos de edades comprendidas entre los 10 y 15 años. Cualquiera de esas situaciones, en todo caso, exige una respuesta directa y pedagógicamente vigorosa. Cualquier situación de crisis reclama una respuesta inmediata tanto dentro de las instancias escolares

como, si fuera preciso, en el ámbito de las externas (cfr. Dienst Onderwijs, 1994; Mooij, 1994). Brevemente expuestos, los pasos a seguir serían éstos:

- Detener el comportamiento antisocial/obtener ayuda.
- Ofrecer apoyo a la víctima.
- Informar a la dirección de la escuela o a la policía de quiénes son los responsables del comportamiento antisocial.

Es obvio que existen muchos esquemas bajo los cuales las escuelas pueden dar respuesta directa a las situaciones o conductas indeseables. Van der Meer (1993) propone un «enfoque a cinco bandas» orientado hacia la víctima, el perpetrador, los presentes, el profesor y los padres. Un incidente puede adquirir un valor preventivo adicional—y claramente directo—si la información sobre el mismo se difunde entre los alumnos, los profesores, el personal de la escuela, los padres, las instancias pertinentes externas a la escuela y, llega a la prensa y a otros medios de comunicación.

Es importante «explotar» tales incidentes puntualizando, por ejemplo, que «nosotros» no actuamos así, y poniendo énfasis en cómo nosotros nos comportamos con los demás y por qué: porque respetamos a todos y a cada cual. Las autoridades escolares tienen una importante tarea que cumplir a este respecto.

En relación con esto, debe tenerse también en mente la necesidad de la existencia de apoyo y la orientación a largo plazo para las víctimas de la conducta antisocial, sus familias o sus amigos, y si fuera necesaria también la existencia de asistencia social. Un rasgo común a aquellos esquemas en las escuelas debe ser el apoyo y la orientación a las víctimas, vinculado al impacto emocional que provoca la conducta antisocial. Los consejeros escolares y asistentes sociales profesionales podrían participar en este asunto. Los asistentes sociales a veces también necesitan apoyo y orientación.

ESTRATEGIAS QUE INCIDEN SOBRE LOS ESCOLARES Y LA ESCUELA

Hay estrategias que inciden sobre el alumno y que contribuyen a controlar el comportamiento antisocial. Con ellas se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de:

- Comprometerse con sus propias normas de conducta y saber cómo tienen que obedecer a ellas.
- Contraer un compromiso escrito (un «protocolo») por ejemplo, no burlarse de nadie, etc.
- Llevar una agenda para evaluar su propia escuela en relación con:
 - * Las instalaciones y la organización escolar.
 - * Los profesores y las clases.
 - * El personal (dirección y administración, personal de apoyo, alumnos, padres).
 - * Los asuntos personales (tutorías, novatadas).
 - * El entorno y la participación (delegación de alumnos, reglamento escolar, actividades extracurriculares, e información más general).

Para ello la escuela debe tomar medidas tales como éstas:

- Señalar un tutor confidencial.
- Crear un comité de quejas.
- Establecer un procedimiento de queja.
- Dar información a alumnos y a padres de alumnos.
- Utilizar material escolar pertinente en las clases (ayudas docentes, libros para lectores jóvenes, material audiovisual, representaciones escénicas).

Parece que gradualmente van apareciendo políticas escolares que intentan actuar en este sentido. Mooij (1994) proporciona una valiosa información sobre escuelas de enseñanza secundaria que ya disponen de:

tutores confidenciales asignados (69 por 100), reglamentos escolares en los que se estipulan las formas en que los alumnos deben relacionarse entre ellos (55 por 100), planes diseñados para la prevención de la delincuencia (7 por 100).

En el marco de una *Política de Seguridad Escolar*, la escuela debe usar una serie de materiales para identificar los problemas de los alumnos y profesores. Asimismo ha de indicar, o dar pautas de actuación, para poder resolver situaciones conflictivas, que después puedan ser evaluadas para determinar si la actuación ha conseguido mejorar algún aspecto. En Holanda, en concreto, la campaña *Escuelas Seguras* cuenta con instrumentos para medir la conducta y guiar la acción correspondiente del profesor. Como parte de la campaña, la seguridad de la escuela y de su entorno se está mejorando mediante el trabajo de comités especiales como son el Equipo Director del Proyecto de Enseñanza Secundaria y las organizaciones educacionales de apoyo. Esta campaña incluye:

- Para los centros:
 - * El desarrollo de ayuda de crisis para escuelas.
 - * El desarrollo de un instrumento analítico sencillo para hacer posible la adaptación de las soluciones a problemas concretos.
 - * La difusión de información sobre modelos y ejemplos de actuación que han tenido éxito.
 - * El desarrollo paso a paso de una estrategia y la redacción de guiones para la discusión en las escuelas.
 - * La elaboración de una serie de medidas de formación y apoyo.
 - * Mayor información y cobertura en relación con la adquisición de bienes o servicios que las escuelas pueden utilizar.
 - * La redacción de un plan de salud y seguridad conforme a la legis-

lación (incluyendo la asignación de consejeros confidenciales, el establecimiento de procedimientos de reclamación y un plan cuatrienal de policía en las escuelas).

- Para los alumnos: un simposium y un concurso (de vídeo, de fotografía, de textos, de historietas, de música, o de teatro).
- Para los alumnos, los padres y los centros escolares: un teléfono nacional de socorro.
- Para las políticas locales (ayuntamientos, consejos escolares, bienestar y servicios sociales): acuerdos (*compromisos de intención*) con ciudades y capitales que incluyen una sección de *seguridad escolar*.
- Para políticas nacionales: asimilación en políticas integradas de juventud o innovación.

NIVEL MUNICIPAL O REGIONAL

Hasta cierto punto, las políticas municipales y regionales son dictadas por la política nacional (ver apartado siguiente). Dentro de los municipios y regiones particulares, existe cooperación entre las instituciones educativas (escuelas) y los organismos encargados del bienestar social, las actividades sociales y culturales, la protección de menores y los servicios de juventud. Asimismo existen acuerdos con institutos regionales de salud mental, la policía y los tribunales. Entre las distintas regiones o municipios, sin embargo, pueden darse diferencias de aplicación de esta política.

En 1994, el Departamento de Educación del Ayuntamiento de la Haya publicó un informe en el que se anticipaban las normas para profesores y directores de escuelas relativas a los aspectos físicos y legales de la violencia. Otras localidades y grandes ciudades han seguido el ejemplo con planteamientos similares, poniendo

énfasis en aspectos levemente distintos. Al mismo tiempo, las consultas se han intensificado y ha habido cooperación entre las instituciones educativas y las organizaciones del sector asistencial. La cooperación entre escuelas y la policía ha dado lugar a iniciativas como éstas: clases de prevención de la delincuencia (en temas tales como vandalismo y gamberrismo, robo, maltrato y ayuda a la víctima, la comisaría, procedimientos policíacos y adicción, etc.) (ver al respecto Huigen, Oltmans y Cornelissen, 1992).

NIVEL NACIONAL

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia se muestra a favor de una política pedagógica sobre escuelas y escolarización. En ella se subraya el «papel educativo» que cumplen los consejos escolares, los claustros y los padres en la puesta en práctica de los valores y las normas que se deben transmitir a los alumnos (De Rijcke, 1993). En 1992, el Proyecto para la Prevención del Acoso Sexual recibió la tarea de llevar la política del gobierno a la política y práctica de las escuelas. Para aplicar esta política en los centros se deben dar estos pasos en el marco de la escuela: asignación de un consejero confidencial, establecimiento de un comité de reclamaciones, diseño de un procedimiento de reclamaciones, y el acceso a la información pública. Entre otras medidas este proyecto ha creado un programa de autoayuda diseñado para capacitar a las escuelas primarias en la identificación y tratamiento del acoso sexual (Visser, 1996). Se ha compilado también una revisión (información general, informes, información pública, políticas, orientación de alumnos, material docente y didáctico, formación de profesores, material audiovisual, carteles y funciones de teatro) en Mate (1996). No obstante, se carece de datos sobre la fiabilidad, validez y

eficacia de estos medios para tratar el acoso sexual.

Siguiendo un estudio nacional sobre violencia escolar en la enseñanza secundaria de Mooij (1994), la Sra. Tineke Netelenbos, Secretaria de Estado de Educación, Cultura y Ciencia, designó un comité para elaborar un programa de acción para combatir la violencia en las escuelas. El 22 de junio de 1995 este programa se publicó bajo el título *Voorkoming en bestijding geweld in scholen* (Prevención y Lucha contra la violencia en la Escuela). El Ministerio difundió al mismo tiempo un folleto sobre *Escuelas Seguras* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995a, 1995b). La campaña nacional *Escuelas Seguras* (ver apartado *Estrategias que inciden sobre los escolares y la escuela*) fue iniciada por el Ministerio al mismo tiempo.

En 1995 el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte publicó un informe referente a la extracción y características de los jóvenes pertenecientes al grupo de riesgo en relación al desarrollo de la conducta antisocial y las políticas al respecto (Schuyt, 1995). El informe hacía hincapié en la detección temprana (observación) y apoyo efectivo para esos muchachos.

Asimismo el Ministerio del Interior en el período comprendido entre 1994 y 1996 llegó a una serie de acuerdos o compromisos con algunas ciudades. Uno de los aspectos más relevantes de estos acuerdos es el énfasis que pone en el tratamiento de los problemas de los grupos de alto riesgo.

En cuanto al Ministerio de Justicia, Humbert (1993) ha investigado la bibliografía sobre la eficacia de la educación en la prevención del delito. Y así se pone de manifiesto que la educación efectiva, interpersonal y continuada, así como el control social (premios y castigos) son más eficaces que las campañas realizadas a través de los medios de comunicación. En 1994, este ministerio publicó un informe del Comité de Delincuencia Juvenil (Ministerie van Justitie, 1994) en el que se abogaba por una in-

tervención precoz, ágil y consistente y en el que se ponía el acento en la prevención realizada a través de las escuelas y otras instituciones. En 1996, Junger-Tas expuso la necesidad de llevar a cabo una acción preventiva lo antes posible particularmente en el ámbito de la familia (Junger-Tas, 1996).

Otros organismos nacionales que han establecido medidas de actuación en torno a la conducta antisocial han sido:

- El Centro de Educación de la Sanidad Nacional (Landelijk Centrum GVO, 1992) que ha publicado un informe en el que se concretan una serie de medidas para atacar la intimidación en las escuelas (*Pesten op school aangepakt*) que contiene material educativo, libros infantiles, material audiovisual y piezas escénicas, material para padres e información básica. En 1995 el Instituto de Publicidad No Comercial (SIRE) lanzó una campaña nacional contra la intimidación.
- La Asociación Nacional de Padres está comprometida en varias actividades, entre las cuales impulsa el desarrollo de un programa de ordenador para uso de alumnos de los tres cursos superiores de enseñanza primaria y los tres primeros de la enseñanza secundaria. Éste se dio a conocer en la Exposición de Educación Nacional de 1997 y puede usarse como un instrumento de evaluación en la reducción del nivel de intimidación haciendo a los alumnos responsables para la mejora del comportamiento escolar (ver Mooij; Mooij y Smeets, 1997).
- El Comité de Acción de Alumnos de Enseñanza Secundaria Nacional (LAKS) ha elaborado una agenda de chequeo para una escuela «ideal» (*Landelijk Aktie Komitee Scholieren*, sin fecha). Los alumnos pueden usarla para evaluar los siguientes

rasgos de sus propias escuelas: instalaciones escolares y organización, profesores y clases, personas que participan en la organización o en la vida del centro (claustro, director y subdirector, especialistas, alumnos y padres), asuntos personales (tutoría, intimidación), consulta y participación (delegación de alumnos, estatuto de estudiantes, organización de actividades extraescolares, e información más general).

- El Fondo de Reserva Docente y el Servicio Sanitario Docente ha dirigido su atención a estudiar los niveles de agresión, violencia y acoso sexual con los que pueden encontrarse quienes trabajan en escuelas, como parte de su puesta en marcha de una política de condiciones de trabajo. De ella se ha publicado un manual, un cuestionario sobre la *Seguridad en la Escuela* y un conjunto de notas explicativas anejas que incluyen un plan de acción (Kelder y Van Lemette, 1996).

Debe ser apuntado, sin embargo, que en términos generales no existen datos sobre la fiabilidad, la validez o la eficacia de ninguna de estas medidas mencionadas.

LA PROMOCIÓN DE CONDUCTA ESCOLAR PROSOCIAL

NIÑOS PEQUEÑOS VULNERABLES PRE-ESCOLARES

La investigación demuestra (Mooij y Smeets, 1997) que hay niños «vulnerables» que, desde una muy corta edad, funcionan a un nivel bajo en relación a la media en cuanto a uno o más aspectos sociales, emocionales, cognitivos, lingüísticos, habilidades motoras, etc. Estos niños corren un alto riesgo de sufrir diferentes problemas tanto en el ámbito familiar como en la escuela o

más tarde en el trabajo. Es importante, por tanto, identificar cuanto antes sea posible a los niños que puedan estar en esta situación, y si es posible, prestarles inmediatamente apoyo complementario en su desarrollo.

En Holanda, esta actuación se podría llevar a efecto a través de los centros de bienestar infantil, guarderías preescolares, equipos multidisciplinares para niños cuyo desarrollo se esté enfrentando a diversas dificultades y también a través de programas de desarrollo del primer lenguaje. Se trata normalmente de programas que requieren el despliegue de expertos profesionales.

Por tanto, identificar a los niños que pertenecen a los grupos de riesgo sólo es útil si existen ayudas disponibles y se aplican para remediar los aspectos que estén siendo desatendidos en su desarrollo. La cooperación entre los padres, las instancias externas y la escuela es necesaria para lograr un impacto óptimo tan temprano como se pueda. Esto es especialmente cierto en el apoyo al desarrollo de la conducta social infantil.

PROMOVER LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA ESCUELA DESDE EL PRINCIPIO

Cuando un niño ingresa en un jardín de infancia o una escuela primaria, el profesor puede aplicar uno o más indicadores científicamente contrastados para valorar el nivel de desarrollo del niño. Un estudio sobre 966 niños (Mooij y Smeets, 1997) ha identificado algunos indicadores que, solos o combinados, pueden usarse para estimar el nivel de desarrollo de un niño al ingresar en la enseñanza primaria con cuatro años de edad. Los indicadores son:

- Soltura verbal o fluidez (alumnos no neerlandeses).
- Nivel cognitivo general o nivel intelectual (habilidades general, lingüístico-espacial, numérica).

- Nivel sociocomunicativo (actitud hacia el trabajo, trato agradable, extroversión).
- Nivel de estabilidad emocional.

Los profesores pueden utilizar los modelos contrastados existentes para determinar el perfil de los niños de cuatro años en una o más de esas áreas, y evaluar en qué medida sus conductas indican riesgo. Una vez que los profesores han detectado uno o más de esos indicadores iniciales, adoptarán la situación de juego/aprendizaje para tener en cuenta las diferencias de nivel y ritmo de desarrollo entre los alumnos. Esto exige cambios prácticos importantes en el sistema escolar corriente. Las autoridades escolares, los directores, los profesores y el resto del personal, así como los alumnos y los padres, deben ser implicados en la creación de actividades para promover la conducta prosocial de los alumnos y deberán compartir la responsabilidad. Básicamente, esto requiere cambios educacionales, sociales, metodológicos y organizativos coherentes.

Siguiendo la evaluación inicial, la enseñanza suministrada necesita tener en cuenta las diferencias de nivel y tasas de desarrollo entre alumnos, al tiempo que da juego y aprendizaje a todos. Esto está asimismo en concordancia con la política de reintegrar a los niños con necesidades especiales en el currículum escolar común y con la política de desarrollar a lo largo de la educación un mayor grado de estudio independiente y de enseñanza práctica. Ejemplos de cambios surgidos en la práctica son:

- Aptitud en el lenguaje (incluyendo una atención especial a los niños de origen no neerlandés) y «características cognitivas generales» (lengua y aritmética): v.g., la Escuela Ham-baken de S. Hertogensboch está introduciendo mayor flexibilidad en las clases con alumnos multilingües (véase Van Riessen, 1996).
- Niveles *sociocomunicativo* y *emocional*: véase, v.g., los programas

propuestos por Grol y Zengerink (1990), Steerneman (1994) y el proyecto de desarrollo socio-emocional que lleva el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Nimega (Kerkvliet, 1996). Los juegos cooperativos de Van den Einden y Pecht (1995) y el programa *estilo de vida para jóvenes* (Departamento de Educación, Universidad Libre, Amsterdam) son también importantes. Por último sigue habiendo necesidad de programas para gestión del conflicto (cfr. Deutsch, 1993; Hertroys y Kersten, 1995).

- Tanto en escuelas primarias como secundarias, cambios en la teoría, práctica y organización de la enseñanza en la manera como han sido desarrollados, ensayados y evaluados enfoques sociales, emocionales y cognitivos de actuación, o en el currículum (Mooij, 1995, 1996; ver además Olweus, 1993; Schmidt, 1993).

Se está llevando a cabo un proyecto (Mooij, en elaboración) sobre aspectos sociales de la escolarización en centros de secundaria, caracterizados por una conducta social de los alumnos más bien antisocial (altos niveles de intimidación, violencia o uso de drogas, v.g.). El objetivo de este proyecto es desarrollar modos prosociales de conducta entre alumnos y entre alumnos y profesores y evaluar la eficacia de los enfoques desarrollados. Cuatro centros educativos constituyen situaciones cuasi experimentales frente a tres centros comparables que sirvan como centros de control. Aunque cada proceso de desarrollo tiene alguna peculiaridad escolar, los rasgos más generales de los aspectos inter-ventivos del esquema son:

- Elevar la conciencia de los profesores sobre aspectos sociales relativos a la relación profesor-alumno (que va de cooperativa a antisocial, como intimidación o empleo de violencia).

- Poner a los profesores a discutir con sus alumnos la conducta real y deseada que se espera de ellos, incluyendo el establecimiento, control y modificación de las conductas deseadas de profesores y alumnos.
- Dejar a profesores y alumnos desarrollar reglas sociales e instruirles en la cesión del control a la hora de seguir las normas a los mismos alumnos, tanto como sea posible.
- Generalizar las reglas sociales y las formas cooperativas extendiéndolas desde el aula hasta la situación escolar total.
- Alentar un clima escolar más positivo prestando mayor atención a las normas didácticas y sociales positivas, formas positivas de tratar con los demás en la escuela, usando actividades que promuevan el mutuo respeto y comprensión, así como el orden.

Parte esencial de este proyecto longitudinal es la evaluación cuantitativa de las hipótesis de cambio de la conducta social de alumnos y profesores en el transcurso del tiempo.

DIFERENTES CLASES DE PREVENCIÓN

La promoción de conducta prosocial se asegura por la integración positiva de cada niño o alumno en los diversos entornos en los que crecen. A este respecto, puede trazarse distinciones entre, «prevención primaria»: acción, acción adicional o cambios que son necesarios para el desarrollo del niño en las diversas situaciones que promuevan la conducta prosocial; «prevención secundaria»: corregir o mejorar la atención de niños en riesgo; y «prevención terciaria»: corregir o mejorar el modo de tratamiento a los que presentan una conducta antisocial o perturbadora en marcha.

La perspectiva de prevención primaria ha sido esbozada en el apartado anterior.

La correspondiente identificación explícita de las diversas características básicas de los alumnos al ingreso en enseñanza primaria o secundaria, suministra también información sobre el grado en que los alumnos individuales pueden estar «en riesgo» en un área o más de una. Aquí la prevención secundaria es importante. Los alumnos de alto riesgo deben recibir ayuda y, si es necesaria, orientación (desde el mismo inicio de sus vidas escolares). Donde sea preciso, órganos externos pueden ser llamados en auxilio. Ha de cuidarse, no obstante, de evitar intervenciones de ingenuidad patente, por ejemplo en casos de problemas de conducta, donde aquéllas pueden tener, de hecho, el efecto de agravarlos (Komen, 1991). Siguiendo repetidos estudios de cerca de seis mil niños de enseñanza primaria, Drukker y Meijers (1995) no hallaron efectos claros (pero esto parece debido en parte a la forma en que sus estudios fueron diseñados y realizados).

Un incidente real de violencia puede ser explotado por razones de prevención terciaria. Esto puede hacerse informando a los alumnos, profesores, personal no docente de la escuela, padres y, acaso, a la prensa. El suceso puede usarse como oportunidad para afirmar que «nosotros» no hacemos cosas semejantes ni permitimos que pasen, y para subrayar que tratamos a todos con respeto, y por qué lo hacemos. El apartado *Manejo de la conducta escolar antisocial* daba más información sobre este punto.

Otro aspecto de esta prevención terciaria concierne a la forma pedagógica en la que la atención juvenil residencial está vinculada a los niños con problemas. En los Países Bajos, hay instituciones sociales o judiciales en las que los jóvenes de catorce a dieciocho años son atendidos cuando presentan una conducta demasiado problemática o agresiva. Scholte y Van der Ploeg (1997) informan sobre la investigación longitudinal que evalúa las formas que emplea el personal institucional para las conductas proble-

máticas de estos niños. Los resultados muestran que la vía de mayor éxito para reducir la conducta agresiva es:

- Dirigir la atención pedagógica al problema de conducta como tal.
- Usar una estructura moderada de normas en el grupo de convivencia y un apoyo emocional moderado; debe anotarse que niveles bajos o altos, bien de estructurar las normas o de apoyo emocional, estimulan la conducta problemática.
- La conducta problemática como tal debe ser guiada por reestructuración cognitiva: qué causas la producen, cómo reconocer las causas o circunstancias en próximas ocasiones, cómo reaccionar de una manera mejor, entrenar estas formas de mejor reacción y premiar su uso en la práctica.

El progreso en la conducta problemática debe evaluarse cada semana, mientras que el enfoque preventivo habrá de cambiarse cuando sea necesario.

CONCLUSIONES

Este artículo clarifica que la intimidación, el acoso sexual y la violencia, son tipos de conducta que no pueden ser ni desmentidos ni desatendidos. Consejos escolares, directores, docentes, otros profesionales, alumnos y padres, han de estar todos implicados en el planteamiento de las diversas actividades de prevención y fomento y en compartir su responsabilidad. Es una de las tareas centrales de una escuela. El decano del Jacobus College en Enschede concluye: «Sin una reforma educativa y organizativa radical, será imposible mantener la tensión de los profesores en términos manejables, haciendo así la vida de los profesores más llevadera en el futuro» (Bolscher, 1994: p. 8).

En la Conferencia Europea de Utrech, a la que se ha aludido en la introducción de este trabajo, quedó claro qué problemas comparables de estos tipos de conducta agresiva existen en todos los países europeos (ver además Mooij, 1997). Uno de los problemas a la hora de discutir los fenómenos y las relaciones entre ellos es que no todos los países tienen expresiones equivalentes o términos para ciertos tipos de conducta social. Por ejemplo, el concepto de *bullying* [intimidación] no existe en Alemania. Con vistas a superar esa clase de problemas de comunicación, la conducta social puede ser definida en términos más refinados. Varios aspectos de la conducta social podrían ser entonces identificados:

- * *Tipo de conducta*, v.g.
 - verbal, no verbal
 - psicológica, física, sexual, de edad
 - o combinaciones entre ellas
- * *Orientación*, o sea, tendencia social o antisocial
- * *intensidad* de la conducta prosocial o antisocial
por ejemplo, de antisocial pero no intensiva (v.g., usar lenguaje ofensivo), a extremadamente intensiva (v.g., causar daño físico)
- * *frecuencia*
- * *duración*: la duración parece ser el único factor que diferencia «intimidación» de «violencia». La intimidación ocurre durante un período largo, mientras que la violencia puede hacerlo por un período largo o corto. La cuestión es si esto es una distinción adecuada, y si ofrece suficiente claridad para la formulación de definiciones, o para su aplicación práctica o su medición
- * *actores*: quién está haciendo qué, a quién ó a qué (alumno a alumno, alumno a profesor, profesor a alumno, alumnos a alumno, alumno a objeto).

Otra ventaja de tal aproximación refinada es que podría desarrollarse una definición multidimensional de conducta prosocial o antisocial. Esto podría reducir o resolver la mayoría de los problemas que ahora se enfrenta en la definición y medida de conceptos importantes.

Un segundo paso podría ser, por consiguiente, que los esfuerzos que se hacen para alcanzar una definición multidimensional fueran completados con posibles métodos de aplicación y medición. Esto conduciría a una mayor uniformidad en las definiciones de conducta prosocial y antisocial. Sólo entonces será posible, si se desea, llegar a conclusiones de la situación en cada país y comparar el estado de la cuestión y evaluar desarrollos y tendencias desde el punto de vista de las políticas. Por este motivo, en la Conferencia de Utrecht los investigadores de los países asistentes decidieron formar la red de estudio *Gestión y Evaluación de la Seguridad en la Escuela*. El primer objetivo de la misma es cooperar en la investigación y desarrollo de escuelas seguras, intercambiar información pertinente y asistir a cada uno en el desarrollo y evaluación de proyectos internacionales. Se espera que la Comisión Europea sostenga esta red. Las personas interesadas pueden obtener más información del autor.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMANN, R.: «Gewalt und Schule - Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen: Bestandsaufnahme und Handlungsperspektiven», *Schul-management*, 1992, 23(4), pp. 36-42.
- BEKE, B. M. W. A., & KLEIMAN, W. M.: *Jongeren en geweldscriminaliteit 's-Gravenhage*, Ministerie van Justitie, 1992.
- BOLSCHER, J. G. M.: *Een gelukkiger school worden met tevredener mensen*. Bijdrage aan het congres: 'Aanpak van Arbo en ziekteverzuim in het onderwijs' d.d. 7 oktober 1994 te Amsterdamm, Enschede, Jacobus College, 1994.
- CILLESSEN, T.: *The self-perpetuating nature of children's peer relationships*, Kampen, Mondiss, 1991.
- COLLIER, G.: *Social origins of mental ability*, New York, Wiley, 1994.
- DEUTSCH, M.: «Educating for a peaceful world», *American Psychologist*, 1993, 48, pp. 510-517.
- DIENST ONDERWIJS: «Effe dimme». *Omgaan mer agressie of geweld in en om school*, 's-Gravenhage, Gemeente Den Haag, 1994.
- DIIKSTERHUIS, F. P. H., & NIJBOER, J. A.: «Reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid», in K. DOORNBOS en L. M. STEVENS (Eds.): *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek* (pp. 198-222), 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1987.
- DOORNBOS, K.: *Opstaan tegen het zittenblijven*, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1969.
- DOORNBOS, K., & STEVENS, L. M. (Eds.): *De groei van het special onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1987.
- *De groei van het special onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*, 's-Gravenhage; Staatsuitgeverij, 1988.
- DRUKKER, M., & MEIJERS, J.: *Aanvullend effectonderzoek project pesten en sociale weerbaarheid basisonderwijs Westelijke Mijnstreek schooljaar 1993/1994*, Geleen, GGD Westelijke Mijnstreek, 1995.
- EINDEN, H. VAN DEN, & PECHT, R.: *De groene spelen*, Nikko Toshogu Press, 1995.
- FARRINGTON, D. P.: «Understanding and preventing bullying», *Crime and justice. A review of research*, 1993, 17, pp. 381-458.
- FERWERDA, H. B.: *Watjes en ratjes. Een longitudinale onderzoek naar het verband tussen maatschappelijke kwetsbaarheid en jeugdcriminaliteit*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

- FRIJDA, N. H.: «Emotionele achtergronden van geweld», *Justitiële Verkenningen*, 1994, 20(1), pp. 8-28.
- GOLEMAN, D.: *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- GRAAF, A. DE & KUNST, K.: «De leerling slaat terug. Over de gewelddadige kanten van de school», *Van twaalf tot achttien* (februari), 1995, pp. 23-25.
- GROL, C. & ZENGERINK, G.: *Ik kan goed onderhandelen*, Groningen, Pedologisch Instituut Noord-Nederland «Van Andel-Ripke», 1990.
- GROOT, A. D. DE: *Vijven en zessen*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1966.
- HERTROYS, J. B. & KERSTEN, W.: *Bincken en bangeriken*, Haarlem, De Toorts, 1985.
- HIRSCHI, T.: *Causes of delinquency*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1969.
- HUIGEN, M. J., OLTMANS, D. H. B. & CORNELISSEN, M.: «*Nee, bedankt*». *Preventie project over criminaliteit*, Utrecht, Hoofdbureau van politie, 1992.
- HUMBERT, M.: *Voorlichting ten behoeve van criminaliteitspreventie; theoretische en empirische aspecten*, 's-Gravenhage, Ministerie van Justitie, Directie Criminaliteitspreventie, 1993.
- JUNGER-TAS, J.: *Jeugd en gezin. Preventie vanuit een justitieel perspectief*, 's-Gravenhage, Ministerie van Justitie, directie beleid, 1996.
- JUNGER-TAS, J., KRUISSINK, M. & LAAN, P. H. VAN DER: *Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit en de justitiële jeugdbescherming: periode 1980-1990*, Arnhem, Gouda Quint, 1992.
- KELDER, M. J. & LEMETTE, H. A. VAN: *Agresie, geweld en seksuele intimidatie op scholen: vragenlijst, handleiding en toelichting*, Heerlen, Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs, 1996.
- KERKVLIJT, G.: «Van sociale ontwikkeling naar emotionele ontwikkeling», *Didaktief*, 1996, 26(10), pp. 7-8.
- KOHNSTAMM, Ph.: *Persoonlijkheid in wording*, Haarlem, Tjeenk Willink, 1963.
- KOMEN, M.: «Een paradox van sociale competentie», *Jeugd en samenleving*, 1991, 9, pp. 566-575.
- LANDELIJK AKTIE KOMITEE SCHOLIEREN: *Cflecklist om een gouden school te worden*, Amsterdam, Auteur, (z.j.).
- LANDELIJK CENTRUM GVO: *Pesten op school aangepakt*, Utrecht, auteur, 1992.
- LANGELAND, W., & DIJKSTRA, S.: «Opvoeding als doorgeefluik van geweld? Een kritische blik op de hypothese van de intergenerationele overdracht van geweld in gezinnen», *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1992, 8, pp. 311-321.
- LIEBRAND, J., IJZENDOORN, H. VAN, & LIESHOUT, K. VAN: *Nederlandse versie van de Klasgenoten Relatie Vragenlijst (junior en senior)*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1991.
- MATE, M.: *Materiaaloverzicht 2. Preventie seksuele intimidatie in het onderwijs*, Utrecht, Auteur, 1996.
- MEER, B. VAN DER: *De zondebok in de klas*. Den Bosch/Nijmegen: KPC/Berkhout, 1988.
- «Een vijfsporenaanpak van het pestprobleem op school», *NVA-Bulletin*, 1993, 11(3), pp. 20-29.
- MERTON, R. K.: *Social theory and social structure*, New York, The Free Press, 1968.
- MINISTERIE VAN JUSTITIE: *Met de neus op de feiten. Advies aanpak jeugdcriminaliteit*, Den Haag, auteur, 1994.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: *Notitie van de commissie Voorkoming en bestrijding geweld in scholen*, Den Haag, Auteur, 1995a.
- *De veilige school*, Den Haag, Auteur, 1995b.
- MOFFITT, T.E.: «Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy», *Psychological Review*, 1993, 100, pp. 674-701.

- MOOIJ, T.: *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*, 's-Gravenhage, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, 1987.
- *Pesten in het onderwijs*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1992a.
 - «Predicting (under) achievement of gifted children», *European Journal for High Ability*, 1992b, 3, pp. 59-74.
 - *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1994.
 - *Student differences and instructional optimalization*. Paper presented on the European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), University of Nijmegen, August 26th - 31st 1995, Nijmegen, Catholic University, Institute for Applied Social sciences, 1995.
 - *Multilevel prevention of student bullying and violence*. Paper presented on the 'European Conference on Educational Research', Seville, Spain, September 25th-28th 1996, Nijmegen, Catholic University, Institute for Applied Social sciences, 1996.
 - *Safer at school. Summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, The Netherlands, from 24 to 26 February 1997*, Nijmegen, University of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences, 1997.
 - *Bevorderen van de sociale binding van scholieren*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, (in preparation).
- MOOIJ, T., MOOIJ, J. M., & SMEETS, E.: *Handleiding PestTest voor leerkrachten in het Basis- en Voortgezet Onderwijs*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1987.
- MOOIJ, T., & SMEETS, E.: *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1997.
- MOOIJ, T., & VIERKE, H.: *Leerlinggeweld in multiniveau-perspectief*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1997.
- MULDER, M.: *Omgaan met macht*, Amsterdam, Elsevier, 1977.
- MUTSAERS, M.: «School en preventie van criminaliteit: aanknopingspunten uit de literatuur», *Handboek Leerlingbegeleiding*, 1994, 3123, pp. 1-23.
- OLWEUS, D.: «Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis», *Developmental Psychology*, 1980, 16, pp. 644-660.
- «Bully/victim problems among schoolchildren in Scandinavia», in J. P. MYKLEBUST and R. Ornmundsen (Eds.), *Psykologprofesjonen mot år 2000* (pp. 395-413), Oslo, Universitetsforlaget, 1987.
 - «Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program», in D. J. PEPLER and K. H. RUBIN (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, Erlbaum, 1991.
 - *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- PLOEG, J. D. VAN DER: *Leven (7)onder vrienden*, Leiden, Rijksuniversiteit, Faculteit der Sociale Wetenschappen, 1993.
- PROCESMANAGEMENT VOORTGEZET ONDERWIJS: *De veilige school: maat, toonsoort, instrumenten en uitvoering*. 's-Gravenhage, Auteur, 1996.
- RIESSEN, M. VAN: «Hambakenschool, 's-Hertogenbosch - flexibele leertijd», *Didaktief*, 1996, 26 (10), pp. 32-33.
- RIJCKE, F. J. M. DE: «De pedagogische opdracht: niet alleen voor de school»,

- Justitiële verkenningen*, 1993, 19 (2), pp. 129-140.
- SCHMIDT, R.: *Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen...?*, Düsseldorf, Kultusministerium, 1993.
- SCHOLTE, E., & PLOEG, J. VAN DER: «Structuur en emotionele ondersteuning bieden, 025; *Tijdschrift over jeugd*, 1997, 2 (3), pp. 12-17.
- SCHUYT, C. J. M.: *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*, Rijswijk, Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, 1995.
- STEERNEMAN, P.: *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*, Groepsbehandeling van kinderen, Leuven Apeldoorn, Garant, 1994.
- TIMMERMANS, G. P. J.: *De zondebok in het onderwijs*, Tilburg, Katholieke Leer- gangen, 1989.
- VISSER, A.: *Doe het zelf pakket basisonder- wijs voor een themavergadering rond 'Herkennen en begeleiden van seksuele intimidatie in de schoolsituatie'*, Utrecht, Project Preventie Seksuele In- timidatie, 1996.
- WILLEMSE, H. M.: «Media en geweld», *Justitiële Verkenningen*, 1994, 20 (1), pp. 67-85.