

# LA VIOLENCIA LINGÜÍSTICA EN EL AULA



Fontanilla López, Manuel Jesús

2º ciclo de Humanidades

TFC – Mundo actual

Año académico 2011/12 - 2

## Índice

1. Introducción	Pág. 3
2. Objetivos	Pág. 7
3. Marco teórico	Pág. 8
4. Método y técnica de recogida de datos	Pág. 17
5. Modelo operativo de análisis	Pág. 24
5.1. Pregunta de investigación	Pág. 24
5.2. Relación entre los conceptos teóricos, las dimensiones de análisis y los indicadores a observar	Pág. 24
5.3. Conexión entre conceptos	Pág. 26
5.4. Hipótesis	Pág. 26
6. Datos recogidos. Análisis e interpretación	Pág. 28
6.1. Influencias del entorno	Pág. 28
6.2. Formación de la personalidad	Pág. 32
6.3. Control de las emociones	Pág. 35
6.4. Clima del aula	Pág. 38
6.5. Análisis del lenguaje en base a la CNV	Pág. 46
7. Conclusiones	Pág. 50
Bibliografía	Pág. 55
Anexos	Pág. 62

## 1. Introducción

La comunicación es un medio usado a diario por todos nosotros, ya sea para pedir un café, para decir la hora, dar los buenos días, exponer una tesis, impartir una clase, etc. Es esencial en todos los ámbitos de nuestra vida para llegar a alcanzar cualquier objetivo que nos planteemos conseguir.

Es la forma de comunicarnos, el lenguaje que usamos, ya sea con nosotros mismos o con los demás, el que tiene una gran influencia en la actitud que nosotros mismos tomamos y la que provocamos en el otro. Con esta comunicación compartimos no solo información, sino también valores.

En la actualidad, la complejidad de nuestra sociedad y los constantes cambios a los que se ve sometida han puesto de relieve la urgencia y pertinencia de dar un nuevo enfoque a los objetivos de la educación. En particular, es necesario introducir en los centros educativos una cultura que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar. Establecer la convivencia, y restablecerla cuando se ha roto, es una meta y una necesidad para la institución escolar. Puesto que la convivencia armónica y el adecuado clima escolar no es sólo un requisito, sino también un fin de la educación, es necesario, asimismo, impulsar intervenciones positivas en este ámbito<sup>1</sup>.

Entre los objetivos del sistema educativo destacan especialmente dos<sup>2</sup>. Uno es que el alumnado aprenda, como medio para adquirir una cultura suficiente que le permita manejarse en sociedad y promocionar académica y profesionalmente. El otro es que la vida en el centro transcurra en un clima de respeto y cordialidad, a fin de que la comunidad educativa pueda trabajar a gusto para alcanzar los objetivos académicos y, además, se pueda promover en el alumnado un correcto desarrollo social y afectivo. La violencia escolar constituye una importante barrera para lograr ambos objetivos<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/updf/d2.pdf>

<sup>2</sup> Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. Y Dobarro, A. (2011) Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83

<sup>3</sup> Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

La violencia es definida por el psicólogo David Álvarez-García y otros autores<sup>4</sup> como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio. Son muchas las manifestaciones de violencia que pueden aparecer en el contexto educativo. Entre ellas, destacan la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC). La *violencia física* es aquella en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño. Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (e.g., una pelea o un golpe), de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (e.g., robos, destrozos o esconder cosas)<sup>5</sup>. La *violencia verbal* es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (e.g., insultos, motes o rumores). La *exclusión social* se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como el rendimiento académico<sup>6</sup>; la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel<sup>7</sup>; o el aspecto físico<sup>8</sup>. La *disrupción* en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento (e.g., hablar o levantarse del asiento cuando no se debe)<sup>9</sup>. Por último, la *violencia a través de las NTIC* incluye comportamientos violentos

---

Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.

<sup>4</sup> Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

<sup>5</sup> Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

<sup>6</sup> Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.

<sup>7</sup> Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work*, 35(1), 61-70.

<sup>8</sup> Farrow, C. V., y Tarrant, M. (2009). Weight-based discrimination, body dissatisfaction and emotional eating: The role of perceived social consensus. *Psychology & Health*, 24(9), 1021-1034.

<sup>9</sup> Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley- Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., y Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology*, 48(3), 219-246.

Hulac, D. H., y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviours. *Intervention in School & Clinic*, 45(4), 257-262.

a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet (e.g., fotos, grabaciones o mensajes dañinos)<sup>10</sup>

Los alumnos, según Jean Piaget<sup>11</sup>, se encuentran al final de la etapa de desarrollo psicológico que él denomina estadio operatorio concreto y algunos se encuentran iniciándose en el estadio operatorio formal. En este proceso de cambio de una etapa hacia la otra, los niños se convierten ahora en seres verdaderamente sociales, se emplea el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Son capaces de desarrollar sentimientos idealistas y se logra una formación continua de la personalidad, produciéndose un mayor desarrollo de los conceptos morales.

En medio de esta vorágine de sentimientos y emociones, cada uno de ellos va desarrollando su forma de comunicarse y expresarse teniendo en cuenta todos los factores del mundo que les rodea, así como su propia personalidad que poco a poco se va formando. En muchas ocasiones esta forma de comunicarse y de dirigirse unos a otros es de una forma violenta y agresiva.

Podemos encontrarnos con un amplio abanico de posibilidades en las que el lenguaje se usa de una forma lesiva para con los demás. Desde disputas puntuales o agresiones esporádicas, hasta aquellos niños que se comunican de una manera agresiva de forma permanente. En ocasiones no es una agresión esporádica, ni una broma puntual, ni un conflicto entre iguales, sino que existe intención de dañar y para ello se utiliza la amenaza, el insulto, el rechazo... se pega, acosa, aísla, chantajea, y puede ignorarse, poner en ridículo, abusar sexualmente, etc.

En todos los casos las personas que se encuentran sometidas a este tipo de lenguaje de forma habitual sufrirán en diferente medida angustia, ansiedad, temor, fracaso escolar, pudiendo entrar en una profunda depresión e incluso llegar al suicidio. Por todo esto, y porque además las huellas psicológicas no son visibles, debemos prestar mucha atención a la violencia en el lenguaje. Las formas más frecuentes de agresión son las verbales, las malas

---

<sup>10</sup> Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

<sup>11</sup> Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

relaciones y la agresión indirecta. Las menos habituales, el aislamiento y la agresión física<sup>12</sup>.

La práctica de la comunicación no violenta es por tanto una práctica importante y necesaria por la que hay que mostrar preocupación y poner atención, en especial si nos centramos en la comunicación con niños. De esta forma se pueden evitar muchos de los conflictos que se producen a diario<sup>13</sup>. Es desde la guardería donde habría que empezar a educar a los niños en este tipo de comunicación primando una escucha atenta, de respeto y empatía, no desde la amenaza, la agresión y la venganza. Pero el aprendizaje de este tipo de comunicación no debe reducirse única y exclusivamente a los niños, si bien es cierto que el aprendizaje resulta más fácil, sino también a los jóvenes, adultos y mayores. Ya que si queremos llegar al objetivo de erradicar la violencia de nuestras vidas debemos empezar por eliminarla del lenguaje, base de la comunicación entre las personas<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Urra, J. (2006) *El pequeño dictador*. Barcelona, Círculo de Lectores (por cortesía de La esfera de los libros)

<sup>13</sup> Rosenberg, M. (2011). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Barcelona: Acanto.

<sup>14</sup> Rosenberg, M. (2007). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Argentina: Gran aldea.

## 2. Objetivos

### *Objetivo General*

- Analizar el lenguaje usado en el aula para descubrir si existe violencia lingüística en la misma, así como su tipología y consecuencias.

### *Objetivos Específicos*

- Intentar determinar los factores que influyen para que se use un lenguaje violento en el aula.
- Descubrir si el lenguaje usado tiene efectos y consecuencias negativas en los interlocutores, tales como estrés, falta de atención, desmotivación, ansiedad,... y si es así de qué tipo son esas.
- Determinar las ventajas y desventajas de usar un lenguaje violento.
- Analizar y enumerar las ventajas y desventajas del uso de una comunicación no violenta en las aulas, así como sus efectos.
- Describir las situaciones cotidianas en las que se usa un lenguaje violento y cómo podemos modificarlo.
- Establecer una rutina para poder modificar el lenguaje violento y proponer actividades para evitar la violencia en el lenguaje.

### 3. Marco teórico

En todas las épocas y culturas encontramos amplios y valiosos antecedentes de la Cultura de Paz que constituyen un cúmulo de experiencias, hallazgos, prácticas y modelos que han ido conformando una verdadera y significativa Historia de la Paz. El interés de la comunidad internacional por la educación para la convivencia y la cultura de paz está presente en numerosas declaraciones e iniciativas y que nos atañe a todas las escalas, tanto a nivel local como mundial. Como por ejemplo, la creación de un Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos<sup>15</sup>; la creación del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; la Organización de Naciones Unidas proclama el año 2000 Año internacional de Cultura de Paz, y además, promovido por los premios nobel de paz, proclama el «Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo» (2001-2010)<sup>16</sup>.

La Cultura de Paz fue definida inicialmente en 1989 en el Congreso Internacional de Yamoussoukro y adoptada como Programa de la UNESCO en 1995. La Cultura de la Paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones, teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos, así mismo respetándolos y teniéndolos en cuenta en esos tratados (ONU, asamblea general del 6 de Octubre de 1999 en el Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Acta 53/243).

Esto tiene una gran repercusión en la legislación vigente en nuestro país, a nivel autonómico y nacional donde se han establecido una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de

---

<sup>15</sup> Titulación conjunta ofertada por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, la Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

<sup>16</sup> Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998.



establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad<sup>17</sup>. Desde el gobierno autonómico andaluz, se propugnan decretos para promocionar la Cultura de Paz<sup>18</sup>, estableciendo como uno de sus objetivos el desarrollo de actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural<sup>19</sup>.

Es primordial desarrollar las capacidades afectivas de los alumnos en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas<sup>20</sup>. Así se establecen como principios del sistema educativo la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres<sup>21</sup>.

El concepto de Cultura de Paz adoptado en Andalucía es el de una cultura de la armonía social fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad que rechaza la violencia; procura prevenir las causas de los conflictos en sus raíces y dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación; y garantiza a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo de su sociedad. En síntesis, es la cultura fundada en el respeto al derecho humano a la paz<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz.

<sup>18</sup> Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/updf/d2.pdf>

<sup>19</sup> Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

<sup>20</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

<sup>21</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los párrafos c), k) y l) de su artículo 1.

<sup>22</sup> Proyecto de convivencia escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía “Escuela: Espacio de Paz” enmarcado en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia

La educación<sup>23</sup>, en su sentido más amplio, es el principal instrumento para la construcción de la Cultura de Paz cuyos elementos fundamentales son el aprendizaje y la práctica de la no-violencia activa, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la lucha permanente por la justicia.

Según el educador y pedagogo Raymond Schaffer<sup>24</sup>, el niño está muy influenciado por el lenguaje y cultura de su entorno, los niños tienden a imitar lo que hacen los adultos. Aprendemos por medio de la enseñanza que recibimos de otros y, adquirimos conocimientos a través de lo que nos rodea. Por lo tanto, se produce una máxima influencia del entorno que rodea al niño, al alumno. Ya sea nuestra familia, amigos, la escuela, la televisión...

Afirma Piaget<sup>25</sup>, que «El egocentrismo infantil es importante hasta la edad de 7 u 8 años, cuando comienzan a establecerse los hábitos del pensamiento socializado. Hasta entonces, las consecuencias del egocentrismo dominan completamente el pensamiento del niño, tanto si es en forma puramente verbal (comprensión verbal) como si es pensamiento orientado hacia la experiencia inmediata (comprensión perceptiva). Después de los 7 u 8 años no desaparecen súbitamente estas características del egocentrismo, sino que permanecen cristalizadas en el área más abstracta e inaccesible del pensamiento, en el plano del pensamiento verbal puro». El egocentrismo es lo que unifica toda la lógica del pensamiento del niño, pero esta lógica no es todo lo que hace a la inteligencia; siendo que la forma más espontánea de pensamiento se da en el juego. El psicólogo Lev Vigotsky<sup>26</sup> se da cuenta de que el adulto piensa socialmente aún estando solo y de que el niño piensa egocéntricamente aún estando inmerso en la sociedad. Según Piaget, esta forma egocéntrica en el habla desaparece durante el desarrollo, apareciendo posteriormente el llamado “lenguaje interiorizado”; sin embargo, Vigotsky propone que más bien se minimiza y ahí comienza el desarrollo del “lenguaje interiorizado”. Vigotsky se da cuenta de que el lenguaje social emerge cuando

---

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/EscuelaEspacioDePaz/Seccion/DescripcionPrograma>

<sup>23</sup> Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de lectores (por cortesía de Ariel)

<sup>24</sup> Schaffer, R. (2000) *Decisiones sobre la infancia*. Madrid, Visor Dis

<sup>25</sup> Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

<sup>26</sup> Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México. Ediciones Quinto Sol.

el niño transfiere formas de comportamiento social a la esfera personal e interior de las funciones psíquicas. Por tanto descubre que el lenguaje antes de ser egocéntrico, es meramente social y posteriormente se “interioriza” como lo indica Piaget.

La familia facilita el diálogo<sup>27</sup>, es cooperativa y respetuosa. Una familia sana es aquella en la que se puede hablar con libertad, en la que hay disgustos y se aceptan, en la que impera la sonrisa. Hay familias casi siempre malhumoradas<sup>28</sup>. Conviven mal, están siempre reprochándose. Imperan los gritos, los malos gestos, los portazos. Hay quien aprende el malhumor como forma de conducirse.

En su libro el psicólogo Javier Urra<sup>29</sup> afirma que el modelo ideal de disciplina es el *Modelo inductivo de apoyo/democrático*: autoridad basada en el diálogo, amor, comprensión. Buscar la obediencia voluntaria, el control interno. Crear un clima de libertad dentro de unos límites. Los niños pueden resolver los problemas por sí mismos. Hay que dejarles elegir, tomar decisiones para que aprendan las consecuencias. Formar individuos adaptados.

Urra concluye que se está generando un tipo de violencia hacia los hijos por omisión. Los hijos son un “estorbo”, que molestan cuando los padres llegan cansados de trabajar, que necesitan cuidados y tiempo que muchas veces los padres no tienen para dedicarles. Es lo que él llama la violencia de dar demasiado para no tener que dar, conceder todos los caprichos de los niños, para no tener que “oírles” o pelearse con ellos. Para los padres siempre resulta más fácil darles todo lo que pidan, para así poder estar tranquilos. Ir de tolerantes para no dejar ver el miedo de algunos padres a ser adultos y veraces, tener que hacer frente a los problemas y a las consecuencias de tener que educar a un hijo, ponerle normas, que las cumpla, que adquiera hábitos de higiene, comportamiento, estudio, etc. Para Urra son progenitores con personalidades infantiles que no propician que sus hijos maduren<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de lectores (por cortesía de Ariel)

<sup>28</sup> Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

<sup>29</sup> Urra, J. (2006) *El pequeño dictador*. Barcelona, Círculo de Lectores (por cortesía de La esfera de los libros)

<sup>30</sup> Urra, J. (2003) *Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades*. Recogido en VV. AA. (2003) Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 62. Madrid: Instituto de la Juventud. Pp 11-20.

[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Aspectos\\_psicosociales\\_Violencia\\_juvenil.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Aspectos_psicosociales_Violencia_juvenil.pdf)

Los niños también se deprimen, se angustian. La falta de contacto, de relación, de afecto, acostumbra a ser la espoleta de serios problemas emocionales que florecen en la adolescencia<sup>31</sup>. Divorcio, intereses económicos, malas relaciones con los compañeros...

El psicólogo Marshall B. Rosenberg define la Comunicación No Violenta (CNV) como una manera de comunicarnos que nos lleva a dar desde el corazón<sup>32</sup>. En ella, los sentimientos son expresiones de necesidades satisfechas o no satisfechas y prima la escucha atenta, el respeto y la empatía. En lugar de evaluar la acción de otra persona través de la crítica, la CNV propone hacerlo siguiendo el siguiente proceso:

- Expresar lo que sentimos, que observamos que está afectando nuestro bienestar.
- Especificar a qué acción concreta nos referimos (sin evaluarla), cómo nos sentimos en relación a lo que observamos.
- Aclarar qué necesidades se han visto satisfechas o no satisfechas con esa acción; las necesidades, los valores, los deseos, etc. que dan origen a nuestros sentimientos.
- Hacer un pedido orientado a una acción concreta y realizable en el presente; acciones concretas que pedimos para enriquecer nuestra vida.

Rosenberg afirma que hay quien se sirve de la CNV para llegar a una autocompasión y comprensión de sí mismo mayor; hay quien aspira a llegar con ella a una relación más profunda con sus semejantes, y hay quien quiere construir a través de ella relaciones más efectivas en su lugar de trabajo o campo político. Lo que no admite discusión es que en el ámbito mundial, la CNV sirve para resolver disputas y conflictos a todos los niveles. Más que un método de comunicación, la comunicación no violenta posibilita un arte de vivir la relación en el respeto a uno mismo, al otro y al mundo circundante<sup>33</sup>.

Según Thomas D'Ansembourgh, entrenador certificado en la Comunicación No Violenta, una persona tiene codificado en su corazón que es amada por lo que hace, no por lo que es; siente culpa, rechazo o vergüenza si no está dispuesta a hacer algo; así se instaura la carrera por hacerlo todo bien,

---

<sup>31</sup> Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

<sup>32</sup> Rosenberg, M. (2007). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Argentina: Gran aldea.

<sup>33</sup> Rosenberg, M. (2011). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Barcelona: Acanto.

por complacer a todo el mundo y por no desagradar a nadie y realmente es agotadora. La mayor parte del tiempo se está “aplastado por ser amable”<sup>34</sup>, por no molestar, por no arriesgarse a sufrir castigos en el colegio o privación del postre, de salir o de la paga en casa, o simplemente a la mirada de rechazo o de desprecio.

Una persona aprende a hacer y a correr, no a ser ni a estar con sus sentimientos<sup>35</sup>. Ya sean agradables o desagradables, es raro que se los escuche, que se usen para transformarlos útilmente. Se suele aprender a no tener contacto con las emociones, a desconfiar de ellas para no caer en lo emocional.

Para D’Ansembourgh, aprender a decir “no” no es cómodo<sup>36</sup>. Para lograr decir “no” de manera afirmativa y no agresiva, hay que empezar por escuchar la necesidad del otro sin creerse inmediatamente obligado a satisfacerla, contribuir individualmente a que haya mayor claridad y acoger el “no” del otro.

La palabra tiene poderoso efecto en la conducta, ya que influye sobre quien la pronuncia y afecta e involucra a quien la recibe, penetrando en sus emociones. Cuando en un diálogo predominan frases ofensivas, burlonas o humillantes, estamos frente a violencia verbal. Ésta es como una paliza que no deja evidencias a la vista, es más difícil de percibir porque no deja cicatrices físicas. Normalmente el objetivo es hacer que la otra persona se sienta humillada, equivocada o mal, mientras que el agresor se siente mejor.

De acuerdo con la psicóloga estadounidense Patricia Evans, especialista en relaciones interpersonales y autora del libro *El abuso verbal*<sup>37</sup>, este tipo de violencia se caracteriza por:

- Atacar la naturaleza y las capacidades de la otra persona, lo que ocasiona que con el paso del tiempo, la persona agredida comience a creer que hay algo malo con ella o sus capacidades.
- Ser abierto (mediante insultos y arranques de ira) o encubierto (a través de comentarios sutiles, con un efecto similar a un “lavado de cerebro”). El

---

<sup>34</sup> D’Ansembourgh, T. (2003). *Deja de ser amable; ¡sé auténtico!* Cantabria: Salterrae.

<sup>35</sup> D’Ansembourgh, T. (2005) *Ser feliz no necesariamente es cómodo*. Cantabria, Salterrae.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Evans, P. (2000). *Abuso verbal. La violencia negada*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A.

primero suele incluir reproches y acusaciones, en tanto el segundo es agresión oculta para ejercer control sin que el interlocutor se dé cuenta.

- Ser manipulador, pues pueden hacerse comentarios despectivos en forma sincera e interesada.
- Ser imprevisible, lo que ocasiona que la otra persona quede aturdida, atónita y desestabilizada por el sarcasmo, frase hiriente, desprecio o comentario injurioso.
- Expresar doble mensaje, ya que existe incongruencia entre la manera en que habla el abusador y sus verdaderos sentimientos. Por ejemplo, puede sonar muy sincero y honesto mientras está diciendo a su contraparte lo que tiene de malo.
- Aumentar en intensidad, frecuencia y variedad: la violencia inicia con frases despectivas, disfrazadas de chistes, y puede escalar hacia el abuso físico.

Existen diversas formas de ejercer la violencia verbal. De acuerdo con el Doctor en Psicología Noel Arce Noriega, se agrupan de la siguiente manera:

- Retener. Se retiene información y sentimientos. El abusador rehúsa a escuchar a la otra persona, le niega la experiencia y la deja aislada.
- Rebatir. Quien ejerce la violencia verbal ve al otro como adversario, por lo que con frecuencia se le corrige en todo lo que dice y hace.
- Rebajar. Niega y distorsiona la percepción real de la otra persona, lo cual es sumamente destructivo. A veces va disfrazada con humor, pero su efecto humillante hiere a la persona.
- Bloquear y desviar. El abusador verbal rechaza todo tipo de comunicación, dictamina lo que puede ser discutido o retiene información. Puede impedir toda posibilidad de resolver conflictos mediante el aislamiento y el desvío.
- Acusar y culpar. Se responsabiliza al otro de hacer algo malo.
- Juzgar y criticar. El agresor juzga y expresa su juicio en una forma crítica. Si el otro objeta, puede decirle que simplemente está señalando algo para ayudarlo, aunque en realidad la está descalificando.
- Trivializar. Es un intento por tomar algo que se ha dicho o hecho y convertirlo en insignificante. Cuando se hace esto en forma franca y sincera, puede ser difícil de detectar. A menudo, la otra persona queda confundida y

cree que no ha explicado eficazmente a su compañero la importancia de algunas cosas para ella.

- Socavar. Se retiene el apoyo emocional y erosiona la confianza y determinación. A menudo se aplasta una idea o sugerencia con un único comentario.
- Amenazar. Se manipula haciendo que surjan sus mayores temores.
- Ordenar. Niega la igualdad y la autonomía de la contraparte, tratándole como esclavo o subordinado.

A querer también se enseña. Día a día, el niño capta e interioriza lo que es el comportamiento emocional, cómo se reconducen los sentimientos, cómo se expresan, cómo se verbalizan y se comunican gestualmente<sup>38</sup>. Existen analfabetos emocionales, pero es que hay quien no les ha mostrado desde la palabra y el ejemplo lo que significa autodominio, autocontrol, capacidad para ser entendido y apreciado por otros. Una de las misiones de la escuela es la formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento<sup>39</sup>.

El respeto de los alumnos se consigue respetándolos a ellos y dando ejemplo continuado del respeto entre todas las personas que conviven en el aula<sup>40</sup>. La solución al problema pasa por un cambio radical de actitud y esquemas de conductas y por un rearme moral y ético<sup>41</sup>. Para promover la convivencia en el aula como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca

---

<sup>38</sup> PIAGET, J. (1985). *El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. Escritos para educadores*. Vic: EUMO Editorial.

<sup>39</sup> LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108\\_Ley\\_Educacion\\_Andalucia/LEA/1202125608028\\_boja252\\_26dic07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf)

<sup>40</sup> FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

<sup>41</sup> PINEDA, C. y CAMPOS, A. (2002). Estrategias para la prevención de la violencia verbal en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social<sup>42</sup>.

Los climas escolares negativos generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico<sup>43</sup>. En los docentes desvía la atención, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela<sup>44</sup>. En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación<sup>45</sup>. Además estos climas amplifican los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos pacífica y constructiva<sup>46</sup>.

Ocurre que actualmente se está produciendo un aumento de la agresividad en la escuela<sup>47</sup>. Las nuevas demandas que se realizan de la educación es la formación de la personalidad, teniendo en cuenta siempre al niño<sup>48</sup>. Muchos datos afirman que el conflicto es de las experiencias más destructivas para la salud mental infantil, pero no tanto por el conflicto en sí, sino como por la tensión y hostilidad previas<sup>49</sup>. Es dudoso que pueda eliminarse la violencia en la medida en que los padres eduquen a sus hijos en una sociedad donde ésta alcanza niveles desproporcionados, donde el castigo corporal se acepta como una técnica de disciplina. El ser humano no nace violento, lo hacemos, ya que la violencia se aprende<sup>50</sup>.

---

<sup>42</sup> ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de educación* 304, pp. 55-67.

<sup>43</sup> Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

<sup>44</sup> Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.

<sup>45</sup> Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135.

<sup>46</sup> Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.

<sup>47</sup> DEARBIEUX, E. (2003). *Violencia escolar: un problema mundial*. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

<sup>48</sup> SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.

<sup>49</sup> COLLEL, J. y ESCUDÉ, C. (2004). *Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos*. Ámbitos de Psicopedagogía Nº 12, pp. 21-26. Barcelona.

<sup>50</sup> URRÁ, J. (2006) *El pequeño dictador*. Barcelona, Círculo de Lectores (por cortesía de La esfera de los libros)



## 4. Método y técnica de recogida de datos

Al plantearme la investigación me surgieron varias dudas sobre la mejor manera de enfocarla. Se presentaba, a priori como una investigación de corte cualitativo<sup>51</sup> para intentar descubrir qué está pasando, qué significa esto, por qué pasa de esta manera. Pero a medida que se iba desarrollando decidí, además, complementarlo con datos cuantitativos, en este caso una encuesta realizada a los alumnos<sup>52</sup>.

En cuanto al método de observación de los alumnos, sería lógico pensar, como nos proponen M<sup>a</sup> Pilar Colás y Leonor Buendía<sup>53</sup> en la técnica de la “Observación participante”. Según la Real Academia de la Lengua, examinar con atención, analizar; mirar con atención y recato. Según los manuales para la elaboración del presente TFC, la observación supone una mirada reflexiva y con el propósito de descubrir algo de aquello que miramos, de obtener un conocimiento. En las ciencias sociales, el observar es esencial, dado que en el proceso que he seguido para la selección de informantes, y la búsqueda inicial, se emplea la observación, y además he utilizado técnicas como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo o cuaderno de notas de lo vivido y grabaciones, para organizarlas posteriormente.

Como técnica de investigación, la observación participante es utilizada para compartir con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, es decir, conocer lo habitual de un grupo desde el interior del mismo. Por ello, se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía psicológica, pero sería deseable que esto se hiciera con un nivel de participación bajo o nulo.

---

<sup>51</sup> MARTÍNEZ, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3<sup>a</sup> Edición. México: Trillas.

<sup>52</sup> BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

<sup>53</sup> COLÁS, M.P. y BUENDÍA L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Para las profesoras y etnógrafas Judith Goetz y Margaret LeCompte, la observación participante “es la que sirve para obtener de las personas sus definiciones de la realidad y los contactos con los que organiza un mundo”<sup>54</sup>. Se hace usando los órganos de los sentidos, ya que toda observación necesita de una estrategia cognitiva. Utilizamos los sentidos para realizar un proceso de categorización de lo que vemos. La observación es una técnica de recopilación de datos, ya que se rige por una búsqueda deliberada, llevada a cabo con cuidado y premeditación.

El observador no es un simple hacedor de un trabajo, sino que entra en juego en el contexto de la observación, se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. Esto aporta una serie de ventajas como su adaptabilidad a recoger información de múltiples factores y a distintos niveles; mayor amplitud de conocimientos; capacidad de explorar respuestas atípicas; el observador puede incorporar intuiciones o sentimientos y la recogida de datos es abierta. Además aproximarse al punto de vista de los estudiados, compartiendo o exponiéndose a sus experiencias cotidianas, contrarrestan la falsedad del objetivismo.

El objetivo general del presente estudio es descubrir si existe violencia de tipo lingüístico en las aulas del tercer ciclo de primaria del Colegio Santa María de los Reyes de Torreblanca (Sevilla). Con esto me quiero referir a lenguaje oral, que no escrito. Para ello, ha sido necesario que los alumnos no percibiesen que se les estaba analizando u observando, de esta forma pretendía que no modificasen su comportamiento y, por tanto, su forma de expresarse.

La institución escolar que aquí se analiza es un colegio que integra las etapas de infantil, primaria y secundaria. Está ubicado en la barriada de Torreblanca, situada al este de la ciudad de Sevilla. Sus principales actividades económicas son el comercio y con una fuerte incidencia del sector servicios<sup>55</sup>. El alumnado del colegio está integrado por jóvenes provenientes tanto de la misma barriada como de sectores aledaños al centro, incluyendo sectores

---

<sup>54</sup> Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A. (Pág. 126)

<sup>55</sup> *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla*. Editado por la Delegación de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla. Proyecto REDES. Junio de 2011

marginales. Esta configuración otorga a la institución una importante heterogeneidad social, ya que conviven en ella alumnos provenientes de hogares sin carencias socioeconómicas, con otros de hogares de escasos recursos, con otros de hogares con situaciones de tipo marginal. Una particularidad de la población del alumnado de la escuela es que una parte importante de ellos es beneficiaria de diversos modos de subsidios estatales, ya sea a modo de becas estudiantiles o bien a través de que sus padres son beneficiarios de diversos planes de asistencia social. En cuanto a la estructura social de la que provienen los alumnos de los sectores urbano-marginales esta presenta grandes bolsas de pobreza, marginalidad, desempleo y desintegración familiar, que suele convertirse en un ambiente favorecedor para la generación de situaciones agresivas y antisociales.

La observación ha sido realizada en las aulas del tercer ciclo, es decir quinto y sexto de primaria, que es en los cursos en los que imparto clases. Concretamente, soy tutor de la clase de 5º B, donde imparto las asignaturas de Educación para la Ciudadanía (1 hora semanal), Inglés (2 horas semanales), Lectura (2,5 horas semanales) y Matemáticas (4 horas semanales). Además, también imparto Matemáticas e Inglés en 5º A (4 horas y 2 horas semanales) e Inglés en los dos cursos de 6º (3 horas semanales en cada uno).

Los alumnos que se encuentran en estos cursos se sitúan entre los 9 y los 12 años de edad, dependiendo de si han repetido algún curso o no. Esta observación ha sido realizada de mitad de febrero a mitad de marzo del presente año 2012. La observación la he realizado durante la totalidad de la jornada lectiva, incluyendo los turnos de vigilancia de los recreos, anotando en el cuaderno de campo las incidencias destacables o la ausencia de ellas. Con todas estas observaciones considero que se han llevado a cabo todos los controles necesarios para que la metodología de «Observación Participante» estuviera bien aplicada y que, por tanto, los resultados sean concluyentes.

Cuando alguien siente que le están evaluando, analizando, observando,... su comportamiento se ve alterado. Del mismo modo esto afecta al lenguaje, a la forma de comunicarse, al vocabulario. Por todo esto no debía interferir en el desarrollo normal de las clases, para dejar a los alumnos actuar de la forma más natural posible, sin producir alteraciones o crear situaciones que les hagan

pensar que se encuentran bajo observación. Esto me ha permitido captar el comportamiento natural y espontáneo, así como las expresiones usadas en determinadas circunstancias. A lo largo de la investigación, ha habido momentos en los que he tenido que intervenir en las conversaciones de los alumnos para apaciguar los ánimos cuando se han producido amenazas, insultos, vejaciones, etc.

Aparte de la observación directa, he realizado dos sesiones grupales con cada uno de los grupos-clase. Dichas sesiones han sido grabadas y se desarrollaron en las dos últimas semanas del mes de marzo. Para ello se destinaron las horas de la asignatura de Religión que solicité que me cedieran mis compañeros tutores de sexto y las de educación para la ciudadanía de quinto, materia que yo imparto. Así, he dispuesto de dos horas con cada curso para tratar en profundidad los aspectos a recoger en esta investigación. Las grabaciones de las sesiones en todo momento eran conocidas por los alumnos, aunque no así el propósito de las mismas. El motivo era tratar de evitar que se comportasen de otro modo y cambiasen su forma de expresarse. Para realizar dichas grabaciones convoqué a los alumnos a un debate y retrotrayendo a su memoria acciones en las que ellos se sintieran cómodos expresándose y otras en las que me atreví a intuir que me iba a encontrar con opiniones controvertidas, sin necesidad de hacerlos enfadar o violentarlos. Ya que el objetivo de este estudio no es analizar el lenguaje en situaciones de estrés o disputas, sino en el día a día del curso. Durante todo el proceso se mantendrá la confidencialidad de los alumnos. Ya que dichas grabaciones tan solo se han usado como apoyo a la observación directa.

El problema con sólo la observación participante y las entrevistas grupales, es que la definición de la violencia verbal quedaba supeditada a mi criterio, a lo que yo considero violencia verbal y podía ser que los estudiantes no lo vieran o percibiesen así. Por eso intenté atajar este problema con un cuestionario que fue rellenado por todos los alumnos del ciclo y una serie de entrevistas cualitativas semi-estructuradas. Estas entrevistas no sólo son importantes para descubrir su definición de violencia verbal, sino que son cruciales para obtener datos sobre el “entorno” del estudiante.

Tanto para diagnosticar el nivel de violencia escolar como para comprobar la eficacia de los programas de intervención dirigidos a su prevención y tratamiento, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación manejables y rigurosos. Los cuestionarios son una herramienta de evaluación más rápida y sencilla de analizar, en comparación con otras como la observación o la entrevista. Pero para que sean útiles han de medir con rigor, es decir, deben cumplir unos criterios mínimos de fiabilidad y validez<sup>56</sup>. Sin embargo, los cuestionarios que se utilizan para estos fines no siempre cumplen estas condiciones. De hecho, gran parte de los principales informes diagnósticos publicados por organismos públicos en España, tanto a nivel estatal<sup>57</sup> como a nivel regional<sup>58</sup> utilizan cuestionarios extensos, muy completos, pero que no informan acerca de sus garantías estadísticas. En los últimos años se han publicado varias pruebas contrastadas empíricamente con población española en cuanto a su fiabilidad y validez. Una de ellas es el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)<sup>59</sup>. A pesar de que la encuesta está diseñada en su origen para alumnos pertenecientes a la etapa de Secundaria. Resulta, en mi opinión, adecuada para los alumnos del tercer ciclo de primaria.

---

<sup>56</sup> Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G., y Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem era. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 5-12.

López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.

<sup>57</sup> Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

<sup>58</sup> Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

Campo, A., Fernández, A., y Grisañela, J. (2004). *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

Gómez-Bahillo, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

<sup>59</sup> Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011) Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.

No solo por la cercanía en la edad, sino por la maduración que presentan los alumnos. Ocorre, además, que muchas de las circunstancias sobre las que se les pregunta a los alumnos son su día a día, ya que a pesar de no tener la edad necesaria para tener perfiles en diversas redes sociales, sé positivamente que la casi totalidad de ellos los posee.

Total de alumnos encuestados: 100			
<b>Sexo</b>	Masculino - 47	<b>Edad</b>	10 años - 21
			11 años - 46
	Femenino - 53		12 años - 26
	13 años - 7		

Las entrevistas estaban enfocadas de una forma no estructurada. Esto es, teniendo claro el tema a abordar y las situaciones que quiero provocar durante las mismas, pero permitiendo libertad para que el diálogo fluya libremente. El trasfondo de ellas era la expresión de los sentimientos o emociones de cada uno de ellos en diversas situaciones. Usé preguntas abiertas que les permitiese expresarse libremente sin que estuvieran predispuestas de antemano las respuestas. Buscando conocer las formas y maneras que ellos usan a la hora de razonar y argumentar su discurso y sus respuestas emocionales sobre sus experiencias y pensamientos. Fueron realizadas a diecinueve estudiantes de ambos sexos y pertenecientes a las cuatro clases objeto de estudio y realizadas durante los recreos de dos semanas en el mes de marzo. Estos estudiantes han sido seleccionados por destacar en el uso de comunicación violenta y no violenta, a raíz de la observación participante y los debates grupales. En ellas les ofrecí diversos escenarios de violencia verbal y les pregunté por su interpretación de estos episodios. Aparte de estos escenarios, incluí en las mismas entrevistas preguntas para intentar conocer el entorno en el que desenvuelven los alumnos, sobre cómo se produce la comunicación en casa y con sus amigos en la calle y acerca de sus hábitos de ocio y televisivos.

Total de alumnos entrevistados: 19			
<b>Sexo</b>	Masculino - 8	<b>Edad</b>	10 años - 4
			11 años - 7
	Femenino - 11		12 años - 6
	13 años - 2		

Aparte de las entrevistas realizadas a los alumnos, he realizado un total de veintiuna entrevistas a los padres de los alumnos. Trece con padres de los alumnos de mi tutoría (5º de primaria) y las ocho restantes a padres de los otros tres cursos. Las entrevistas con las familias de los alumnos han ido destinadas a conocer el ambiente familiar en el que se desarrollan los niños, para intentar dilucidar la influencia que éste provoca sobre el lenguaje que usa. Además, a conocer los hábitos y las rutinas de los propios alumnos en sus casas. Como hay que abordarlas con mucho tacto, para evitar que las familias puedan sentirse cuestionadas en su forma de educar a sus hijos, la entrevista no ha sido cerrada. En el devenir de la misma, he intentado dirigirlas para conseguir una información relevante, en la manera en que me lo permitían los padres, sin forzar en ningún caso la situación. A la hora de elegir a las familias para las entrevistas, tuve en cuenta los alumnos elegidos para las entrevistas personales y que destacaban por su uso del lenguaje violento o no. Pero ocurrió que en cinco de los casos no se presentaron. De esta forma, entrevisté en catorce casos tanto a los alumnos, como a su familia. El resto de familias fue elegido intentado diversificar el estudio: dos familias monoparentales (bien por separación, bien por fallecimiento del cónyuge), dos familias que no viven en el barrio donde se encuentra el colegio, una familia de etnia gitana y dos familias en las que ambos padres se encuentran en situación de desempleo.

<b>Total de familias entrevistadas: 21</b>	
<b>Sexo</b>	Padre o tutor legal - 2
	Ambos padres o tutores - 1
	Madre o tutora legal - 18

Una vez realizadas las grabaciones realicé las transcripciones de las mismas y junto con la observación diaria y la anotación en el cuaderno de campo, las entrevistas grupales e individuales y los estudios sobre el entorno del barrio he podido analizar de forma pormenorizada el lenguaje usado por los alumnos y descubrir, si de forma asidua, éstos se comunican de una forma agresiva y violenta. Así como sus tipos y consecuencias.

## 5. Modelo operativo de análisis

### 5.1. Pregunta de investigación.

¿Qué tipo de violencia lingüística se da en las aulas de primaria del Colegio Santa María de los Reyes en Torreblanca (Sevilla) y qué consecuencias tiene para la comunicación entre alumnos y entre profesores y alumnos?

### 5.2. Relación entre los conceptos teóricos, las dimensiones de análisis y los indicadores a observar.

Conceptos teóricos	Dimensiones de análisis	Indicadores
Influencia del entorno en los alumnos	Imitación de los adultos	Repetición los roles. Pautas de comportamiento. Hábitos y rutinas diarias.
	Padres	Comunicación en el seno familiar.
	Amigos y compañeros	Cómo se comunican entre ellos.
	Televisión y cine	Programas y películas adaptados a su edad.
Formación de la personalidad de los alumnos	Valores morales del niño adquiridos en la escuela o en su familia.	Presencia o ausencia de reglas en la familia. Autoridad familiar.
Control de las emociones	Pensamiento binario	Se permiten conseguir logros y ser felices o se sienten culpables por ellos.
	Autodominio	Son capaces de controlarse en momentos de estrés.
	Control de la ira	Cuando están enfadados son hirientes con su lenguaje.
	Frustración	Al sentirse frustrados descargan su ira con los demás.
	Negación sin culpabilidad	Son capaces de decir no sin sentirse culpables.
	Aceptar una negación	Aceptan la negativa de otra persona sin que les afecte.



	Aplastado por ser amable	Se sienten obligados a tener que ser amables para no tener enfrentamientos.
Clima del aula	Profesores	Fomentan un clima de cordialidad y respeto. Tono de voz, comentarios, etc....
	Tono de voz y turnos de palabra	Es un tono elevado, amenazante, estresante y continuo. Se respetan los turnos de palabra.
	Violencia verbal	Se producen agresiones verbales entre los compañeros. Insultos, desprecio, expresiones peyorativas
	Violencia física	Se producen agresiones.
	Acoso	Constantemente se martiriza a algún alumno en concreto.
Análisis del lenguaje en base a la CNV <sup>60</sup> .	Son capaces de comunicarse siguiendo los cuatros componentes de la CNV.	Expresan lo que sienten que les está afectando.
		Especifican a qué acción concreta se refieren, sin evaluarla.
		Aclaran qué necesidades se han visto satisfechas o no satisfechas con esa acción; que dan origen a esos sentimientos.
		Hacen un pedido orientado a una acción concreta y realizable en el presente.
Consecuencias del lenguaje usado	Repercusiones negativas que vienen motivadas por el uso de un lenguaje agresivo.	Continúas peleas. Mal ambiente generalizado. Bajo rendimiento académico. Escaso nivel de participación. Desmotivación. Estrés.

Comunicación No Violenta. Modelo creado por el psicólogo Marshall B. Rosenberg

### *5.3. Conexión entre conceptos.*

Para el análisis me parece oportuno comenzar por el estudio de los factores que rodean a los alumnos, avanzando hacia el interior de ellos para conocer sus circunstancias personales. Posteriormente analizamos el lenguaje propiamente dicho y sus consecuencias.

Para poder distinguir qué tipo de violencia lingüística se produce, se hace imprescindible encontrar los factores que motivan que los alumnos se comuniquen de esa manera. Por lo que los conceptos motivo de análisis podríamos reunirlos en dos grandes grupos: las influencias externas del mundo que les rodea y las internas de los propios alumnos. Dentro del primero incluimos su familia y amigos, el aula y los mensajes externos de la televisión, cine, etc. Y en el segundo grupo los valores y sentimientos de los alumnos, en definitiva, su personalidad.

Una vez analizados los factores que propician la forma de comunicarse, nos centramos en la propia comunicación en sí. En si es agresiva o no lo es, si se usan palabras malsonantes, insultos, un tono de voz elevado y amenazante. Todo ello es el preludio de un mal ambiente en la clase que no hace sino propiciar disputas, enfrentamientos, bajo rendimiento académico y desmotivación de los alumnos.

### *5.4. Hipótesis*

Debido a la heterogeneidad del grupo clase a estudiar nos encontraremos con alumnos que sean capaces controlar sus emociones y mantener un clima de respeto y cordialidad dentro del aula. Sin embargo, otros alumnos no han aprendido a hacerlo todavía, debido a factores que habrá que descubrir para intentar repararlos o evitarlos, como alguna influencia externa o interna.

A la luz de estos hechos y con independencia de los factores que los motiven, es bastante probable que la comunicación dentro del aula sea agresiva y lesiva para los alumnos y que cause unos resultados negativos para todas las personas que en ella se encuentran.

- **Hipótesis 1:** el entorno que rodea al niño influye de forma directa en el lenguaje usado por éste. El alumno copia lo que ve a su alrededor, imita patrones de conducta, expresiones, formas de comunicarse. Ya sea entre su familia, amigos o de los medios de comunicación (televisión, internet, ...)
- **Hipótesis 2:** el lenguaje que se usa en el aula tiene repercusiones sobre el clima de la misma. Si el lenguaje es un lenguaje violento, agresivo, los alumnos están desmotivados, existe mal ambiente entre los compañeros, insultos, desgana, ambiente disruptivo e incluso agresiones físicas. Por el contrario, una comunicación no violenta en el aula hace que los alumnos se encuentren motivados y con ganas de aprender, no se da un ambiente disruptivo en el aula, las clases se desarrollan con normalidad, los alumnos obtienen mejores calificaciones y no se producen agresiones verbales o físicas.
- **Hipótesis 3:** en situaciones de emociones intensas los alumnos no son capaces de controlar su forma de expresarse y lo harán de manera agresiva y violenta.
- **Hipótesis 4:** los alumnos, egocéntricos por naturaleza, intentan imponer sus ideas a toda costa sin escuchar a los demás. No permiten que sus compañeros se expresen, no respetan los turnos de palabra, intentan ser siempre los primeros en expresar sus ideas para llevarse el mérito de haber tenido la idea.
- **Hipótesis 5:** los alumnos no aceptan de buen grado una negativa de otra persona a una petición realizada por ellos. Se enfadan cuando al solicitar algo reciben un “NO” por respuesta. Además, cuando son ellos mismos los que tienen que responder de forma negativa a otra persona se sienten culpables e incluso, en algunas ocasiones, son incapaces de hacerlo.
- **Hipótesis 6:** cuando los alumnos sienten que algo les está afectando personalmente no aciertan a explicarlo con claridad, usando la Comunicación No Violenta y especificando que acción en concreto es a la que se refieren. Por tanto, difícilmente son capaces de pedir a los demás a una acción concreta y realizable en el presente para intentar que esa situación deje de producirse.

## 6. Datos recogidos. Análisis e interpretación

### 6.1. Influencias del entorno

El contexto de estudio se caracteriza por ser de tipo urbano marginal con una fuerte heterogeneidad poblacional. Muchos de los jóvenes estudiados provienen de familias desestructuradas, donde falla el cumplimiento de las funciones educadoras, contenedoras y de resguardo de la seguridad de sus miembros que la familia debe cumplir, y, por lo tanto, se desatienden las necesidades personales del joven. La ausencia de uno o ambos padres, la falta de afecto entre cónyuges, la presencia de otros parientes con figuras o ejemplos de vida no deseables para ellos, provoca conflictividad familiar, con falta de seguridad y cariño.

Los inicios de Torreblanca de los Caños se remontan a finales del siglo XIX, al surgir un pequeño núcleo de población alrededor de una fábrica de aceites y jabones, en la periferia de la ciudad. A estas casas se sumaron las de jornaleros de los campos aledaños, y en una segunda etapa se agregan las familias de los presos del Canal del Bajo Guadalquivir. Este primer asentamiento, compuesto por chozas, viene a denominarse Torreblanca La Vieja. Con el tiempo, las chozas y chabolas se tornan en casitas de autoconstrucción. A finales de los años 50 del siglo pasado, el barrio presenta graves deficiencias en infraestructuras y servicios, debido a su carácter de núcleo de viviendas ilegales.

Otro de los aspectos negativos de este origen tan periférico es su aislamiento del resto de la ciudad, provocado básicamente por dos variables:

- El alejamiento de la Sevilla consolidada. No se anexa al resto de la ciudad hasta la construcción de la barriada Andalucía Residencial en la década de los años 80.
- El cerco por barreras físicas: el propio canal que le dio origen la cierra por el oeste, la autovía A-92 por el sur y se completa con zonas industriales y espacios degradados (antiguas graveras, escombreras, etc.). Resulta curioso que en la actualidad se mantiene una única vía de entrada al barrio. Este aislamiento acentuado por el olvido por parte del gobierno de la ciudad ha desarrollado un sentimiento de introversión en la vida del barrio y que le ha dado un cierto carácter “rural”.

En la década de los años 60 la corporación municipal comienza a urbanizar todo el barrio dotándolo progresivamente de alcantarillado, suministro de agua, etc. Y junto al Real Patronato de Casas Baratas construye en la zona este del barrio la llamada Torreblanca La Nueva. En esta nueva zona se construyen bloques de cuatro plantas y casas unifamiliares (“Casitas Bajas”) para realojar a familias provenientes de asentamientos chabolistas.

En las nuevas viviendas (sobre todo en “Las Casitas”) el grado de hacinamiento es muy alto y en ellas, con el tiempo, viene a concentrarse la población de mayor vulnerabilidad y conflictividad social. A esta conflictividad contribuyen el consumo y tráfico de drogas además de otros factores como el chabolismo, la inmigración en condiciones precarias, y el traspaso ilegal de viviendas sociales. Esta situación ha derivado en que esta parte del barrio se encuentre en unas condiciones de deterioro general, tanto de las viviendas como de las zonas comunes.

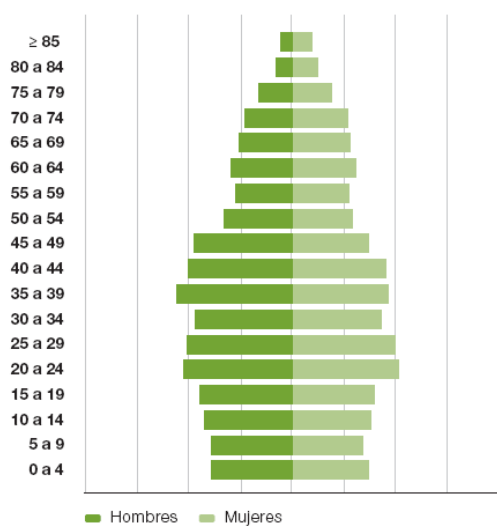
Las intervenciones en la mejora de la calidad del hábitat (tanto público como privado) en estos barrios se han intensificado en los últimos años debido a la integración de los mismos en diferentes planes y proyectos de ámbito local o a la implantación de programas específicos para cada territorio. Así, en el I Plan de Barrios (finalizado en 2007), se plantearon intervenciones en el espacio público (abastecimiento y saneamiento de agua, mejora de viales y accesibilidad, adecuación de espacios libres, etc.). En el II Plan de Barrios, firmado entre el Ayuntamiento y la Junta (vigente hasta 2011), el trabajo está centrado en la rehabilitación de viviendas, llegando a declarar el barrio como Área de Rehabilitación Integral<sup>61</sup>.

En Torreblanca, la población se concentra en tramos de edad laboral (25-44 años). Nos encontramos ante una población joven, que adopta la forma de pirámide progresiva, siendo elevado el peso de los nacimientos en relación a la población anciana, muy recortada y feminizada.

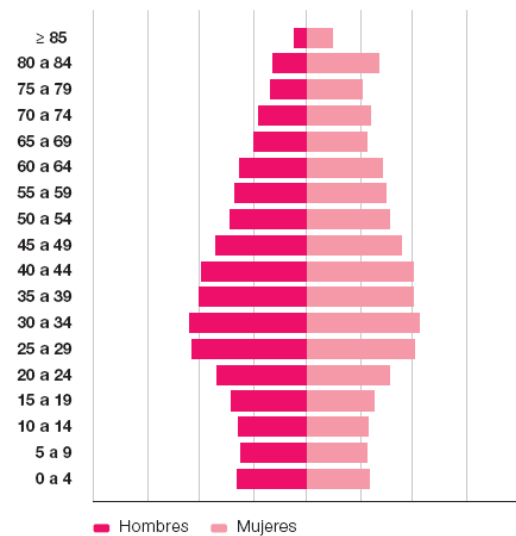
Hombres	Mujeres	Total	% Población de Sevilla
9.466	9.391	18.857	2,67%

Fuente: Padrón municipal de habitantes a 1 de enero de 2006. Boletín demográfico de la ciudad de Sevilla.

<sup>61</sup> Áreas Territoriales Preferentes para Actuaciones Integrales de Empleo. Decreto 109/2006. Consejería de Empleo. Junta de Andalucía.



Pirámide poblacional Torreblanca



Pirámide poblacional Sevilla

Fuente: Padrón municipal de habitantes a 1 de enero de 2006. Boletín demográfico de la ciudad de Sevilla.

La presencia de empresas es otro indicador orientativo para observar la situación económica y social de un territorio. La fuente utilizada para poder obtener datos suficientemente pormenorizados es el directorio de empresas que dispone el Gabinete de Estudios Socioeconómicos de Sevilla Global<sup>62</sup>. La densidad media de Sevilla capital es de 7,83 empresas por cada mil habitantes, Torreblanca posee una densidad empresarial por encima de la media de la ciudad 9,60. El motivo de esta presencia de empresas es la cercanía de Torreblanca a núcleos industriales y de interés logístico. Aunque hay que tener en cuenta que estas empresas en su mayoría no tienen una relación directa con el territorio donde se encuentran ubicadas.

Los datos anteriores confrontan directamente con las tasas de actividad<sup>63</sup> de los habitantes del barrio que ronda el 53%. La tasa de actividad femenina apenas llega al 38%. Este hecho está relacionado con una mayor presencia de familias en las que se asumen los roles tradicionales en el reparto de tareas y responsabilidades, sin olvidar la presencia de un volumen importante de personas que realizan actividades en sectores de economía sumergida y que,

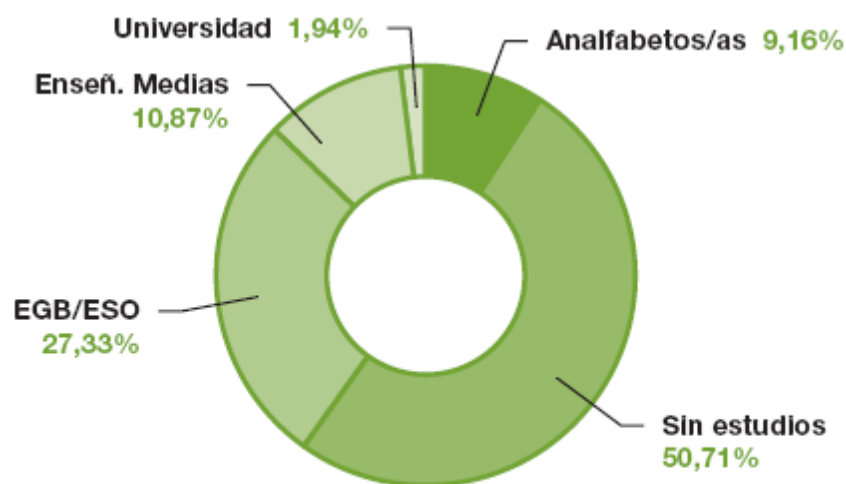
<sup>62</sup> Agencia Urbana de Desarrollo Integral, dependiente de la Delegación de Economía y Empleo del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

<sup>63</sup> Fuente: Censo de población y vivienda. 2001. IEA- SIMA.

oficialmente, aparecen clasificadas como “inactivas”. El caso de los varones es diferente ya que cuenta con tasas que llegan hasta casi el 70%.

Pero a pesar de su aislamiento, la marginalidad de Torreblanca, aún alcanzando niveles extremos, se concentra en una zona, no es extensiva a todo el barrio, siendo la más vulnerable y degradada la de “Los pisos blancos” (pisos construidos a través del Real Patronato de Casas Baratas para realojar a familias procedentes de asentamientos chabolistas) y “Las Casitas”, alrededor de la plaza de El Platanero, donde se registran grandes niveles de conflictividad social, incrementados por la constante llegada de personas ajenas, como toxicómanos o delincuentes, que recuperan chabolas abandonadas para vivir y aumentan los índices de conflictividad. Es justo en esta zona donde se encuentra el centro en el que realizamos el estudio.

Hay por tanto una diversidad de colectivos en el barrio, como chabolistas, personas de etnia gitana y nuevos migrantes, frente a un vecindario consolidado, con intereses a veces enfrentados, por una oposición del vecindario a los criterios con que se han adjudicado las viviendas sociales, que lo convierte en una zona de especial complejidad social.



**Torreblanca, nivel de estudios finalizados para la población igual o mayor de 16 años**

Fuente: Censo de población y viviendas. 2001. IEA - SIMA

Torreblanca es un territorio con un alto porcentaje de población analfabeta registrada como tal. Las vulnerabilidades del barrio, y también sus fortalezas, pasan por el empleo, la formación y la educación a todos los niveles.

La formación adquirida fuera de la educación formal, vuelve a ser valorada por conseguir atraer el interés de jóvenes que han sido absentistas y sin embargo en la escuela taller consiguen formarse y completan un recorrido hacia el empleo, motivándoles incluso hacia la ampliación y/o la diversificación de la formación recibida.

Respecto al empleo, la crisis ha impactado aumentando el desempleo masculino y trayendo una sobrecarga de trabajo para las mujeres. Ahora están trabajando más las mujeres que los hombres<sup>64</sup>. Había también muchos autónomos los de la construcción o los que tenían un taller, pero se han quedado parados casi todos. Las profesiones mayoritarias son albañiles, fontaneros, cristaleros,... las madres, muchas peluqueras, son las que tiran, aunque la mayoría se dedica a las tareas domésticas, la mayoría en casas particulares, aunque algunas también en el aeropuerto o en empresas.

## **6.2. Formación de la personalidad**

La educación que se da en la familia, en la primera socialización previa a la escuela, así como el escaso apoyo y motivación prestado en esas redes primarias a las hijas e hijos mientras permanecen en la escuela, han actuado antes condicionando en parte el abandono escolar, y son percibidos como un problema de raíz, el cual adquiere características propias y se acentúa en el colectivo de madres adolescentes.

Uno de los alumnos entrevistado manifiesta que *“si nadie te echa cuenta, llega un momento en que dejas de estudiar”* (Alumno 3). Una madre que se lleva trabajando en limpieza todo el día, llega a su casa y en sus palabras *“lo que menos quiero es pelearme con mi hijo para que haga las tareas”* (Familia 7). Y esa niña, muy probablemente, seguirá en limpieza... es como un círculo vicioso, aunque cabe destacar que cada vez se está rompiendo más.

Los estereotipos de género que sitúan a las mujeres “en un segundo plano” prevalecen<sup>65</sup>, a pesar de que las mujeres muestran también aquí sus fortalezas y capacidad de adaptación ante coyunturas económicas y sociales adversas.

---

<sup>64</sup> *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla*. Editado por la Delegación de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla. Proyecto REDES. Junio de 2011

<sup>65</sup> *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla*. Editado por la Delegación de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla. Proyecto REDES. Junio de 2011



Hay desigualdad, vemos algunos padres que tienen a la mujer como en un segundo plano, pero analizando en profundidad, se observa que aquí las que llevan las casas para arriba son las mujeres: las que están sustentando las casas son las madres: *“porque trabajo fuera y después sigo trabajando en casa cuando llego”* (Familias 4, 7, 10 y 12). En la gran mayoría de los hogares (18 de ellos), no existe una división de las tareas domésticas o no existe un control en cuanto al seguimiento de las tareas que los alumnos pueden realizar en casa para colaborar. Son responsables en cuanto al trabajo de clase, no tanto en cuanto al de casa. Las tareas de la casa las siguen realizando principalmente las mujeres de la casa, sobre todo las madres, aunque los alumnos con hermanos suelen realizar más tareas en el hogar. Cabe destacar que en una de las familias entrevistadas (Familia 18) nos encontramos con que la hija menor (10 años) era la que ayudaba a su madre a hacer las tareas del hogar, ordenando y limpiando las habitaciones, haciendo la cama y planchando la ropa de su hermano mayor (16 años) mientras este no contribuía en ninguna.

Las entrevistas con las familias de los alumnos me han ayudado a observar la influencia del núcleo familiar en los alumnos: la repetición de roles, el método para solucionar los conflictos, el lenguaje usado por ellos. Los alumnos modelados en ambientes familiares violentos aprenden a resolver los conflictos de esta forma. En tres de las entrevistas (1, 4 y 11) pude constatar que las madres, eran las propias que usaban un lenguaje verbal agresivo y descalificativo en general, y en particular con su propio hijo o hija. Menospreciándolos continuamente e incluso llegando a insultarlo durante la entrevista. En un caso aislado he percibido que el padre ejercía una autoridad desmesurada, aunque esa situación se intenta disimular o “maquillar” de cara a personas externas a la familia.

La percepción mayoritaria es que no existe mucho tiempo para entablar diálogo, en general, pero si existen familias que están muy unidas y en las que se produce un diálogo fluido entre sus miembros. En estos casos podemos afirmar que son familias con buen ambiente entre ellas, por lo que la comunicación es correcta. Normalmente la comunicación se realiza a través de la madre es ella la que encarna el papel de mediadora entre los padres y sus hijos. Por el contrario nos encontramos con 6 familias de las entrevistadas en

las que la comunicación entre los padres y los hijos es inexistente. El trato entre ellos es, en muchos casos discriminatorios, ya que el padre trabaja y la madre se encarga de las labores de la casa o por el contrario el padre está desempleado y es el que está en casa, pero no realiza ninguna tarea. Es la madre la que además de trabajar realiza las tareas del hogar. Entre ellos se da poco diálogo y el trato es bastante brusco, comunicándose de manera poco asertiva. Dedicando más tiempo a la queja, la crítica y a la reprimenda que al elogio y a la toma de compromisos entre todos.

En un tercio de las familias entrevistadas existen pocas normas, y las pocas que hay son poco estables y consecuentes. A esto hay que unirle que no tienen mucho seguimiento, por lo que son a veces incumplidas sin una consecuencia o castigo posterior. Los padres aluden al cansancio que les provoca el trabajo y las responsabilidades. Cuando llegan a casa, mencionan, que de lo que menos ganas tienen es de “pelearse” con sus hijos para que hagan tal o cual cosa. Así consienten que sus hijos hagan o deshagan en casa según les apetezca.

Por lo general presentan rutinas, horarios y hábitos establecidos por los padres que vienen marcados por la entrada y salida del colegio. La mayoría de los alumnos si tienen y suelen girar en torno a las actividades extraescolares. Hay algún grupo de familias que no tienen estructurados los hábitos, rutinas. Las tardes no las tienen bien organizadas y van a criterio de las ganas que tengan de hacer algo o no.

En cuanto a las actividades en las que invierten los alumnos su tiempo, generalmente hay poco conocimiento y control por parte de los padres. Estos afirman que están “controlados”, que están en sus habitaciones o que no salen de casa, y que si lo hacen es a la puerta o al parque de al lado de casa, pero al preguntarles en profundidad por lo que hacen sus hijos no aciertan a responder claramente. Según los padres, un elevado número de alumnos pasa mucho tiempo delante del ordenador o de la televisión. Casi todos ellos tienen en su habitación televisión, internet o móviles con conexión a internet. Muchos alumnos tienen perfiles en las redes sociales sin tener edad para poder hacerlo, como por ejemplo TUENTI. Solo en un grupo bastante reducido son conscientes del material que consumen sus hijos. Los padres no les dan

importancia a este respecto, ni a la cantidad de horas que pasan sus hijos delante de las pantallas. Generalmente viene motivado por el hecho de que los padres no manejan con soltura las herramientas que los alumnos usan.

### **6.3. Control de las emociones**

Uno de los indicadores de control de las emociones en los alumnos es el permitirse conseguir logros y ser felices por ello, o por el contrario sentirse culpables por hacerlo. Al obtener buenas notas en los exámenes o trabajos los alumnos se sienten satisfechos, contentos y orgullosos de ellos mismos. Al preguntarles como se sentirían si otro compañero o compañera hubiera tenido malas notas en la misma tarea, ellos dejan entrever un gran nivel de empatía y a la vez sentimiento de culpa por haber sacado buenas notas, mientras que la otra persona no. Obtuve respuestas como: *“Le ayudo para que en el siguiente saque buena notas”* (Alumno 2). *“Mal porque me da pena”* (Alumno 4). *“Me siento triste por él/ella”* (Alumno 5). *“Me siento mal, pero él debería haber trabajado más”* (Alumno 7). *“Me pongo muy triste, mal por esa persona”* (Alumno 9). *“Intento animarle”* (Alumno 10). *“Me siento mal por él, y más si es de los que les cuesta estudiar”* (Alumno 11). *“Me preocuparía porque le afectaría en el curso”* (Alumno 14). *“Triste, mal, un poco culpable porque tal vez yo lo he conseguido sin esforzarme y otra persona se ha esforzado mucho y no lo ha conseguido”* (Alumno 17). En el caso de que fueran los únicos en conseguirlo, la mayoría de las respuestas coinciden en sentirse muy contentos, orgullosos de ellos mismos y a la vez apenados por el resto. En este caso, casi todos los entrevistados pusieron toda su atención en la sensación de bienestar de ser la única persona en conseguirlo, no prestando mucha atención al sentimiento de sus compañeros, solo dos alumnos así lo manifestaron. *“Animo a los demás”* (Alumno 1). *“Contento y a la vez triste y apenado por mis compañeros”* (Alumno 8). El resto respondieron frases como: *“Me siento bien porque lo he conseguido gracias a mi esfuerzo”* (Alumno 2). *“Nunca lo he conseguido, pero sería genial poder sentirlo”* (Alumno 12). *“Me sentaría mal, aparte de pensar que no han estudiado”* (Alumno 13). *“Daría saltos de felicidad”* (Alumno 19).

En los momentos de conflictos, se generan cargas de agresividad, imposibles de controlar y canalizar de una forma pacífica. Si hay algo que le

irrita o le molesta lo “lanzan” contra el otro, sin pensar en las repercusiones de su acción, dejándose dominar por la ira. Esto he podido observarlo en el aula como en suele suceder con cierta frecuencia en varios alumnos. No obstante, en algunos casos observamos como los alumnos modifican su comportamiento y se portan de forma diferente en casa que en el colegio, y a nivel de colegio tienen un comportamiento mejor que en casa. Según sus padres son más *“traviesos en casa y reciben mejor las órdenes y las normas en el colegio”* (Familias 13, 15, y 20), elementos estos ausentes en varios de los hogares entrevistados. Es digno de mención como sobre todo las alumnas que tienen hermanos más pequeños tienen el rol de mamá y se encargan del cuidado y la atención de ellos. Esta repetición de roles se produce con bastante frecuencia, aunque quizás es más destacable en varones que en mujeres.

Un trabajo en grupo también puede ser motivo de conflicto. Ya que en él hay que confrontar varias opiniones y llegar a un acuerdo sobre cuál de ellas es la mejor de todas. Muchos alumnos tratan de imponer la suya a toda costa, sin negociar, ni mostrarse dispuestos a oír tan siquiera a los demás. Al preguntarles sobre si aceptan de buen grado las opiniones de los demás, 17 de ellos responden de forma afirmativa, sin condiciones. El alumno 14 responde: *“Depende de si son buenas o malas”*. Y solo el alumno 11 confiesa que *“Pocas veces sí, la mayoría no las acepto”*. Este mismo alumno agrega *“Mi opinión no es más importante que la de los demás, pero se debe tener en cuenta”* al preguntarle si su opinión es más importante que las de los demás del grupo. 16 de los restantes responden *“No, todas tienen la misma importancia o la misma validez”*. Y el alumno 9 *“Algunas veces sí y otras no”*.

Ahondando en los sentimientos de los alumnos y sus reacciones como forma de intentar descubrir cuando usan un lenguaje violento y agresivo, continúo preguntándoles a los alumnos cómo se sienten si la opinión que el grupo ha decidido como la mejor no es la suya. 8 alumnos responden que se sienten mal, decepcionados o fracasados. 6 de ellos lo aceptan a regañadientes y el resto lo toma de buen grado. Luego, en general, los alumnos aceptan que los demás expresen sus opiniones, les permiten hablar y explicarse, pero si su opinión no es la elegida por la mayoría se lo toman mal. Pero lo más importante de todo esto es ¿cómo gestionan ellos ese rencor, ese

varapalo que se lleva su orgullo? ¿Tratan igual a sus compañeros? ¿Se enfadan con ellos? Trece de los alumnos entrevistados no permiten que algo así dañe su relación con los compañeros y manifiestan seguir tratando a los demás *“Bien, como siempre. Ellos no tienen culpa de lo que me pasa a mí”*. Uno de ellos gestiona ese conflicto interior de forma solitaria, sin ningún elemento exterior que le distraiga *“Necesito que dejen tranquilo y no me digan nada. Si me dicen algo, respondo mal”* (Alumno 11). Mientras que los 5 restantes lo hacen mal, enfadados. Esto mismo sucede en sus hogares donde 14 de ellos dice que cuenta lo que les preocupa y por lo que se sienten enfadados. 2 afirman contarlo a disgusto, solamente si se les pregunta y no lo hacen hablando bien, sino gritando. Los 3 alumnos que faltan responden que no lo cuentan en casa porque es algo entre sus amigos y ellos. Eso sí, todos enfatizan el hecho de que aunque estén enfadados intentan ser fieles a lo que sucedió realmente.

El hecho de tener que ser amable por evitar enfrentamientos es otro de los puntos analizados en el estudio. Recibir o dar un “NO” por respuesta es algo que, a priori, no se antoja como algo cómodo. Al preguntarle a los alumnos acerca de ello obtuve las siguientes respuestas que he recogido en una tabla.

	Si / Bien	A veces / Regular	No / Mal
¿Eres capaz de responder “NO” cuando alguien te pide que hagas, digas o prestes algo?	11	3	5
¿Y si es un profesor o profesora?	2	1	16
¿Lo dices sin remordimientos?	5	1	13
¿Cómo te sientes?	8	-	11
¿Respondes que sí por no quedar en mal lugar?	3	-	16
¿Te sientes obligado para no tener enfrentamientos?	4	1	14
Si una persona responde que “NO” a una petición tuya, ¿cómo lo aceptas?	9	5	5
¿Cómo te sientes?	5	4	10
¿Te enfadas con él o ella?	3	4	12
¿Le sigues tratando de la misma manera?	13	-	6

Observando estos datos podemos deducir que la mitad de los alumnos tienen asumido el poder emitir una respuesta negativa sin ningún

remordimiento, siempre y cuando sea entre iguales. Puesto que si al que hay que responder que no es a un profesor, ahí la cosa cambia totalmente y solo dos alumnos son capaces de hacerlo. El recibir una respuesta negativa es algo, que a la luz de los resultados, se antoja más complicado puesto que a pesar de manifestar que aceptan bien una respuesta negativa, luego afirma no sentirse bien con ellos mismos, ni con la otra persona, aunque la sigan tratando de la misma forma.

#### 6.4. *Clima del aula*

El medio que nos puede aportar más datos sobre el clima que se produce en el aula, aparte de la observación directa es la encuesta que se le ha pasado a todos y cada uno de los alumnos del ciclo. En ella, de forma anónima han podido expresar, todos y cada uno de ellos, su opinión al respecto. Los autores del cuestionario usado proponen dos modelos distintos para analizar los resultados obtenidos. En ambos se agrupan los ítems de la encuesta en diferentes factores (8 o 6, dependiendo del nivel de detalle al que queramos llegar), teniendo en cuenta cómo se relacionan entre ellos. Estos modelos han sido los usados para analizar y extraer los resultados de las encuestas.

Modelos propuestos para el análisis de la estructura del CUVE-R		
Modelo	Factores	Ítems
M8F	Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	5, 9, 12, 15, 18, 23, 27
	Factor 2. Violencia física indirecta por parte del alumnado	2, 16, 26
	Factor 3. Violencia física directa entre alumnado	19, 21, 25
	Factor 4. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	1, 3, 7, 17
	Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	10, 14
	Factor 6. Exclusión social	4, 8, 29
	Factor 7. Disrupción en el aula	11, 22, 30
	Factor 8. Violencia a través de las NTIC	6, 13, 20, 24, 28, 31
M6F	Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	5, 9, 12, 15, 18, 23, 27
	Factor 2. Violencia física por parte del alumnado	2, 16, 19, 21, 25, 26
	Factor 3. Violencia verbal por parte del alumnado	1, 3, 7, 10, 14, 17
	Factor 4. Exclusión social	4, 8, 29

Factor 5. Disrupción en el aula	11, 22, 30
Factor 6. Violencia a través de las NTIC	6, 13, 20, 24, 28, 31

En los siguientes cuadros quedan recogidos los datos de los alumnos encuestados, así como las respuestas que los mismos facilitaron. Al haber sido encuestados la totalidad de los alumnos del tercer ciclo, es decir cien alumnos, los valores absolutos obtenidos en las respuestas coinciden con los valores en tanto por ciento.

ITEMS	Nunca	Algunas veces	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.	19	38	29	10	4
2. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	66	23	9	2	0
3. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de otros.	23	35	29	10	3
4. Algunos estudiantes son discriminados por sus buenos resultados académicos.	44	26	16	9	5
5. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.	76	13	7	2	2
6. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a otros con el móvil, para burlarse.	70	12	11	5	2
7. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	13	36	31	13	7
8. Determinados estudiantes son discriminados por sus bajas notas.	50	26	12	7	5
9. El profesorado ridiculiza al alumnado.	75	17	3	4	1
10. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.	45	33	16	5	1
11. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado con su comportamiento.	28	31	26	11	4
12. El profesorado ignora a ciertos alumnos o a ciertas alumnas.	74	18	6	1	1
13. Ciertos estudiantes envían mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.	75	12	10	3	0
14. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.	67	21	5	6	1
15. El profesorado castiga injustamente.	60	23	11	2	4
16. Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesorado o material para molestar.	70	23	6	1	0
17. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.	18	47	25	9	1
18. El profesorado baja la nota a algún o a alguna estudiante como castigo.	48	30	14	8	0
19. Determinados estudiantes dan collejas o cachetes a otros compañeros, bromeando.	17	29	24	17	13
20. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el móvil, para burlarse.	79	11	8	2	0
21. Los estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.	27	29	35	9	0
22. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.	7	30	23	14	26
23. El profesorado insulta al alumnado.	88	6	4	0	2
24. Algunos estudiantes envían mensajes de ofensa, insulto o amenaza a través de las redes sociales	45	24	16	8	7
25. Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar	52	33	11	3	1
26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros para fastidiar.	33	35	22	9	1
27. El profesorado no escucha a su alumnado.	74	16	8	1	1
28. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros.	52	30	13	2	3

29. Algunos estudiantes son discriminados por su nacionalidad o etnia.	67	20	9	3	1
30. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.	10	26	29	24	11
31. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos del profesorado.	75	16	5	4	0
	1547	769	473	204	107
	49,90%	24,81%	15,26%	6,58%	3,45%

Resulta destacable que en casi un 50% de las respuestas son que NUNCA se producen ninguno de los ítems por los que se les pregunta. Si además le añadimos a este dato la periodicidad CASI NUNCA, el porcentaje de respuesta se eleva hasta casi el 75%. No obstante queda un margen del 25 % en el que sí se produce algunas de las circunstancias propuestas. Siendo solo el total de las respuestas SIEMPRE o CASI SIEMPRE el 10% de las mismas. A la vista de estos datos, la percepción mayoritaria de los alumnos es que NUNCA o CASI NUNCA se produce violencia en el aula, sea del tipo que sea.

No obstante, todos los ítems de la encuesta no tienen la misma relevancia para el objetivo de este estudio. Por lo que conviene fijarse de forma más detallada en aquellos que nos facilitan una mayor información para nuestro propósito.

En los siguientes cuadros podemos observar los datos aglutinados según el tipo de violencia al que hacen referencia y que vienen recogidos según los dos modelos que los autores proponen para el análisis. Así tenemos el modelo que incluye 8 factores y el que los unifica en 6. El modelo que resulta más completo para nuestro propósito es el modelo de 8 factores. Dicho modelo separa en dos factores diferentes la violencia verbal de los alumnos. En un primer lugar, violencia verbal destinada hacia sus propios compañeros y, posteriormente, hacia el profesorado.

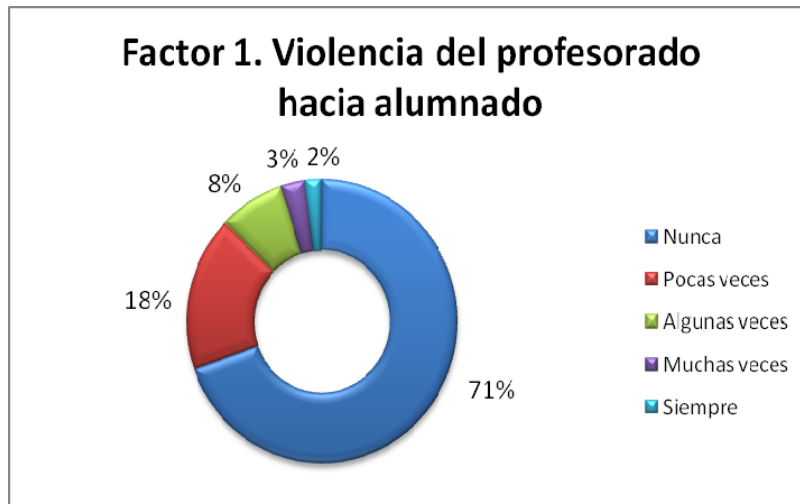
Modelos propuestos para el análisis de la estructura del CUVE-R												
Modelo	Factores	Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
M8F	Factor 1. Violencia del profesorado hacia alumnado	5, 9, 12, 15, 18, 23, 27	495	123	53	18	11	71%	18%	8%	3%	2%
	Factor 2. Violencia física indirecta por parte del alumnado	2, 16, 26	169	81	37	12	1	56%	27%	12%	4%	0%
	Factor 3. Violencia física directa entre	19, 21, 25	96	91	70	29	14	32%	30%	23%	10%	5%



alumnado												
Factor 4. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	1, 3, 7, 17	73	156	114	42	15	18%	39%	29%	11%	4%	
Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	10, 14	112	54	21	11	2	56%	27%	11%	6%	1%	
Factor 6. Exclusión social	4, 8, 29	161	72	37	19	11	54%	24%	12%	6%	4%	
Factor 7. Disrupción en el aula	11, 22, 30	45	87	78	49	41	15%	29%	26%	16%	14%	
Factor 8. Violencia a través de las NTIC	6, 13, 20, 24, 28, 31	396	105	63	24	12	66%	18%	11%	4%	2%	
<b>Totales</b>		1547	769	473	204	107	46,00%	26,50%	16,50%	7,50%	4,00%	

Modelo	Factores	Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
M6F	Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	5, 9, 12, 15, 18, 23, 27	495	123	53	18	11	71%	18%	8%	3%	2%
	Factor 2. Violencia física por parte del alumnado	2, 16, 19, 21, 25, 26	265	172	107	41	15	44%	29%	18%	7%	3%
	Factor 3. Violencia verbal por parte del alumnado	1, 3, 7, 10, 14, 17	185	210	135	53	17	31%	35%	23%	9%	3%
	Factor 4. Exclusión social	4, 8, 29	161	72	37	19	11	54%	24%	12%	6%	4%
	Factor 5. Disrupción en el aula	11, 22, 30	45	87	78	49	41	15%	29%	26%	16%	14%
	Factor 6. Violencia a través de las NTIC	6, 13, 20, 24, 28, 31	396	105	63	24	12	66%	18%	11%	4%	2%
<b>Totales</b>		1547	769	473	204	107	46,83%	25,50%	16,33%	7,50%	4,67%	

Parándonos a observar los resultados obtenidos por el modelo de 8 factores cabe destacar como, bajo el prisma del alumnado, el profesorado no se expresa de forma violenta con los alumnos. Un 90% de ellos opina que esto ocurre NUNCA o POCAS VECES. El 10% restante se divide entre el resto de respuestas posibles.

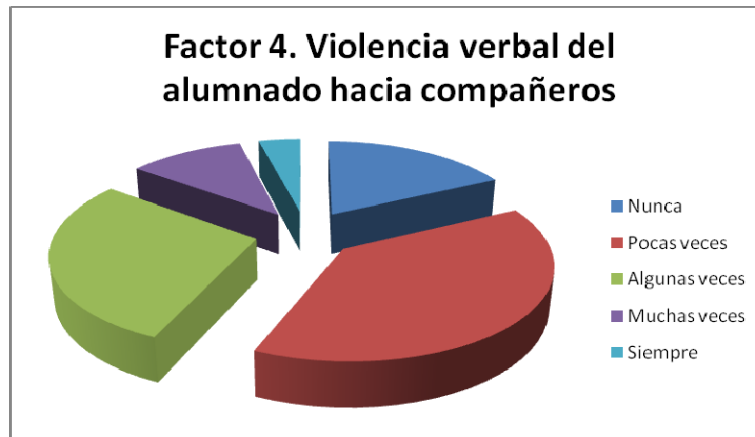


Si nos fijamos en el factor que recoge la violencia verbal de los alumnos a los profesores, el porcentaje disminuye en 10 puntos, hasta el 80%. Lo que nos indica que los alumnos son muy respetuosos con ellos en la gran mayoría de los casos. Lo que no quita que se haya producido alguna agresión verbal, gritos, falta de respeto o desobediencia. Durante el estudio nunca se ha producido ningún insulto hacia los profesores, ni ninguna agresión física.



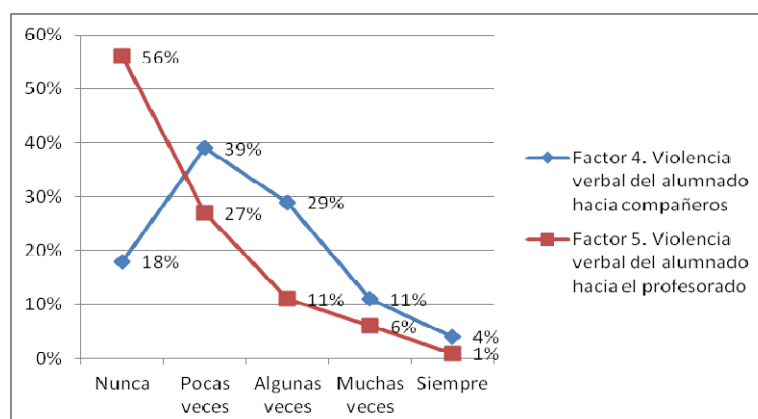
Sin embargo, si nos detenemos en los resultados del factor 4: Violencia verbal de los alumnos a sus compañeros vemos como la percepción de los alumnos es que en un 44% esto ocurre con cierta asiduidad. En la observación directa en las clases y en los recreos durante todo el proceso se han producido diversas agresiones verbales, no así físicas. Solo roces en el patio del recreo, propios del juego. Es ahí donde se producen algunos problemas con varios compañeros a los que se les molesta y ofende de forma constante. En este período de tiempo, los profesores, inmersos en el ruido producido por los alumnos en el recreo, difícilmente pueden controlar las conversaciones de

estos, momento que ellos aprovechan para dar rienda suelta a este tipo de acciones. Estas agresiones verbales son principalmente insultos, desprecios, expresiones peyorativas alusivas a su físico, que en clase no suelen sucederse debido a que allí el profesor puede oírlas y, por lo tanto, sancionar ese tipo de conducta.

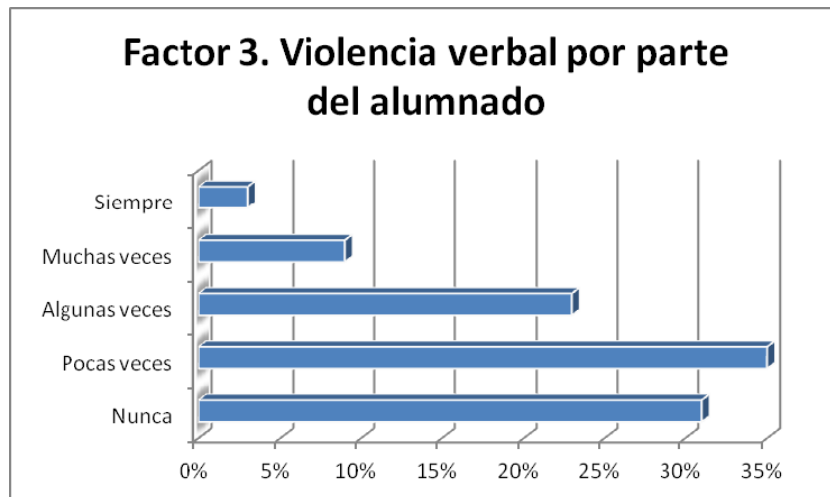


Al preguntar a los alumnos, durante las entrevistas personales, sobre su reacción en el caso de que otro compañero les agrediera física o verbalmente los resultados fueron que 12 de ellos reaccionarían *“mal, de la misma forma que él o ella, pegándole e insultándole”*. 5 afirman que *“Si hay un adulto responsable, se lo digo”*. 1 responde *“Depende de cómo yo esté, si estoy tranquilo no hago nada e intento hablar con esa persona para solucionarlo. Preguntándole que por qué hace eso, pero sí estoy enfadado respondo igual”*. Tan solo un alumno ignoraría la situación, quedándose quieto y quitándose de en medio.

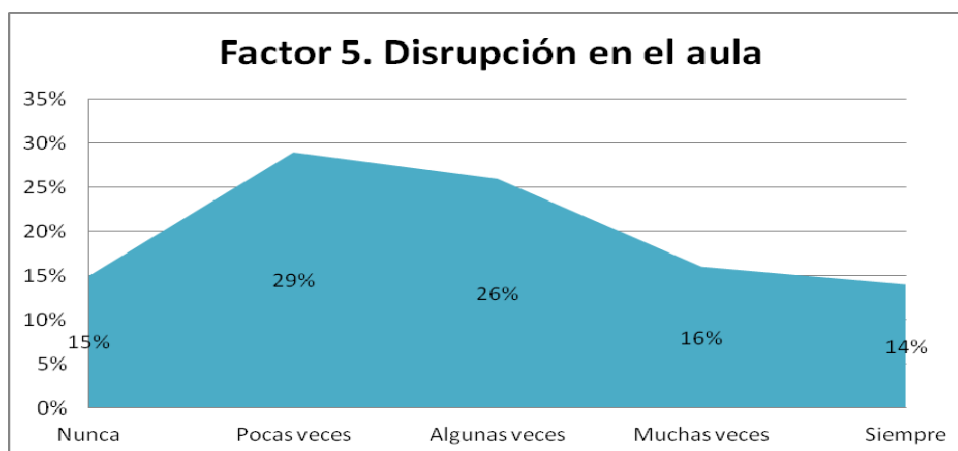
En la siguiente gráfica de líneas podemos observar la comparativa de los dos factores a los que hacemos referencia sobre la violencia verbal de los alumnos a sus compañeros y a los profesores.



El modelo de 6 factores unifica estos dos anteriores en uno solo, catalogándolo con el nombre de violencia verbal por parte de alumnado, sin hacer distinción alguna sobre quién es el o los destinatarios de tal violencia. Realizando la unión de ambos factores, los resultados se suavizan un poco, ya que el hecho de que los estudiantes muestren mucho respeto por los profesores hace que los porcentajes negativos disminuyan sensiblemente.



Otro factor a tener en cuenta a la hora de realizar nuestro análisis es el factor de la interrupción en el aula. Mencionaba al inicio del presente estudio que la interrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase. Dentro de estos comportamientos, se encuentran incluidos mofas, insultos y otros aspectos que nos atañen para nuestro análisis.



Al fijar nuestra mirada sobre los que piensan los alumnos al respecto, resulta alarmante como ellos perciben que durante las clases se pierde mucho tiempo debido a que hay algunos alumnos que interrumpen constantemente.

Esto, por supuesto, no es siempre debido a la violencia lingüística, pero así ocurre en determinadas situaciones.

Estos grupos de alumnos son grupos muy participativos, a los que les gusta expresar su opinión, en muchos casos de forma desorganizada, sin orden ni concierto. Fomentan un clima de cordialidad y respeto, colaboración y trabajo que no siempre permite el desarrollo de la clase, debido a las constantes interrupciones que ya había mencionado. No obstante, se consigue bajo el control y la instigación de los adultos. Espontáneamente es difícil que los alumnos respeten los turnos de palabra, intentan siempre imponerse, ser escuchados a toda costa. Esto suele darse, como decía anteriormente, si un adulto modera, aunque con el entrenamiento diario al que están sometidos puede conseguirse. En determinados momentos, sobre todo durante las últimas horas, que coinciden tras el recreo cuesta mucho trabajo, ya que vienen muy agitados y cuesta calmarles. Por lo que es en esos momentos cuando hay que hacer hincapié en ello.

En las observaciones diarias en las clases, he podido notar como normalmente los alumnos usan un tono de voz adecuado, aunque en cada una de las clases existe un grupo reducido de alumnos contados, 4 o 5 dependiendo de la clase, que no lo hace. Entre esos casos existen alumnos en los que el tono de voz es excesivamente elevado y en otros casos muy bajo, apenas audible. En cambio, solo en un caso aislado el alumno se comunica forma continuada usando un tono amenazante y estresante. Haciendo uso del sarcasmo y la ironía, tratando de forma despreciativa a todas las personas, incluidos profesores.

Por lo que he venido observando, en cada grupo hay algún alumno o alumna que es objeto de algún tipo de burla o crítica. Cada uno va tomando su rol dentro del grupo y ellos mismos se hacen partícipes de este etiquetaje, asumiendo el rol que el grupo ha seleccionado para él/ella. Depende, sobre todo, de la consideración que el alumno tenga dentro del grupo. Así los alumnos menos valorados por el grupo, son motivo de broma o insulto. En este curso académico, he observado que se produce cierto “acoso” hacia una compañera por parte de todos los compañeros de ese grupo. El grupo se encontraba bastante cohesionado y esta alumna ha llegado hace un año al

centro y no ha encajado bien dentro de él. Tiene una gran falta de autoestima y está bastante desplazada en el grupo. Se está trabajando con todo el grupo y están mejorando bastante.

### **6.5. Análisis del lenguaje usado en base a la CNV**

Para poder analizar el lenguaje de los alumnos en base a la Comunicación No Violenta que nos propone el Dr. Marshall Rosenberg hemos de fijarnos en los cuatro elementos principales de ésta:

1. Expresan lo que sienten que les está afectando. 13 de los alumnos entrevistados si lo cuentan sin problemas, mientras que 6 depende de lo que sea que les preocupa y a quién haya que contárselo.
2. Especifican a qué acción concreta se refieren, sin evaluarla. Todos muestran su intención de utilizar las mejores palabras que sean capaces de encontrar, pero no pueden evitar evaluar la situación culpando a la otra persona de sus sentimientos. 11 así lo manifiestan. Mientras que 8 de ellos afirman poder hacerlo. La observación diaria pone de relieve que esto no es totalmente cierto y que la totalidad de los alumnos no son capaces de exculpar en sus enunciados a los compañeros, usando recurrentemente la frase: *“Porque tú...”*
3. Aclaran qué necesidades se han visto satisfechas o no satisfechas y que dan origen a esos sentimientos. Ninguno de los entrevistados tiene claro las necesidades satisfechas o no, de hecho la mayoría de ellos ni tienen claros sus propios sentimientos más allá del “me siento o estoy bien” y “me siento o estoy mal”.
4. Hacen un pedido orientado a una acción concreta y realizable en el presente. A pesar de no identificar claramente los sentimientos, los alumnos saben que hay algo que les molesta, son capaces de identificarlo y de pedir a quien corresponda que haga lo posible para que eso deje de suceder. Tan solo 4 alumnos se manifiestan en contra de esto.

Obviamente para poder llegar a expresarse de esta forma y dominar este proceso los alumnos precisan de un entrenamiento que no han recibido, por lo que, no se expresan usando la Comunicación No Violenta que propone Rosenberg.

La violencia, sea del tipo que sea, es siempre violencia vincular porque se constituye y expresa entre sujetos y entre grupos, en las relaciones del joven con los otros, en la historia singular de cada individuo, en su desarrollo personal, en su forma de vinculación con su medio natural y social, en las carencias y excesos en sus vínculos familiares y en las oportunidades y bondades que ese medio le haya dado. La familia constituye un elemento fundamental para entender el carácter peculiar del niño agresivo, con conductas antisociales o conflictivas. Al respecto, la escuela sule en cierta forma los aspectos que un núcleo familiar no puede albergar, insistiendo en que la familia y la escuela, principales agentes socializadores y educativos de la población, tienen el mayor peso y responsabilidad social en la educación de los jóvenes.

Tras todo el proceso analítico, a mi juicio, las causas de esta violencia verbal, pueden venir motivadas por diferentes aspectos, como son:

- *La personalidad de los alumnos:* este tipo de alumnos poseen una conducta antisocial y rasgos de carácter tendientes a someter al otro y dominarlo. Dirigen su agresión a otros a los que no se sienten unidos por rasgos comunes, como pueden ser etnia, clase, educación, dinero, preferencias musicales, equipos de fútbol, en definitiva, atacan a los que ellos consideran diferente. En la formación de los rasgos de la personalidad de los jóvenes es innegable la influencia del medio social y familiar. La estructura de la sociedad actual, y en particular la barriada en la que se encuentra el centro, con grandes niveles de pobreza y desempleo favorecen contextos donde se propician ambientes de conflictividad, agresividad y delincuencia.
- *La intolerancia:* no hay sentimientos de aceptación de diferencias. El otro, que presenta características distintas a las que la generalidad del grupo considera como aceptables, por lo que se le excluye o agrede.

Los alumnos tienen su propia visión de los motivos que los empujan a comportarse de forma violenta:

- *La provocación y molestia de otros:* reaccionan a conductas violentas mostradas por otros compañeros con más agresividad, iniciando una espiral de violencia de difícil retorno.

- *La venganza:* quienes antes fueron víctimas, se convierten ahora en verdugos. El deseo de sentirse superiores a los demás: Se quieren sentir más duros y valientes demostrando supremacía y dominio ante los demás.
- *El aliento de los demás compañeros:* los otros los impulsan a agredir a los débiles. Les animan a que lo hagan para sentirse “duros”, no permitir que les “vacilen” o “queden por encima de ellos”.

La actitud violenta en los alumnos puede nutrirse de presiones o juegos psicológicos que coaccionan o debilitan a la víctima de las mismas. Abarcan una amplia gama de conductas que van desde el maltrato personal entre compañeros, el rechazo social y/o la intimidación psicológica.

Utilizando las palabras de los alumnos, estos identifican el abuso entre compañeros como: meterse con, reírse de, insultar, pegar, zurrar, ser un gallina, etc. No utilizan el término “maltrato” aunque sí lo identifican. Expresan que “se están metiendo conmigo” o “se meten con mi familia”, “se burlan de mí o de mi familia”. Tanto la intimidación como el acoso entre iguales tienen como finalidad importunar, generar en el otro miedo, vivencia de amenaza y acoso, reduciendo la capacidad de reacción y defensa de las víctimas. Esta forma de maltrato no incluye violencia física, se refiere a bromas y motes descalificativos, insultos, discriminación, aislamiento. Aunque a veces se convierte en el acto previo a la agresión física.

Este comportamiento se combina con la disrupción en el aula, conductas por las cuales un alumno o algunos impiden que las actividades se desarrollen normalmente en clase obligando al docente a ocuparse todo el tiempo de mantener el orden, y así lo expresan ellos mismos. Los alumnos llegan tarde, están fuera de sitio, no traen material de trabajo, hacen ruido, murmuran, se lanzan objetos, no atienden las explicaciones. Esto, además, se complementa con malas maneras y agresiones verbales hacia sus propios compañeros y hacia los profesores a través de contestaciones, gestos y respuestas insolentes, amenazas, insultos y gritos. Aunque esto no ocurre de forma generalizada, ni constante.

Curiosamente, los alumnos protagonistas de episodios violentos durante la investigación son los que presentan serias dificultades para fijar o respetar límites: la música al máximo del volumen, la TV todo el tiempo, los videojuegos



y el consumo de internet. Además he podido contrastar que se observa esto en los alumnos que tienen un menor rendimiento académico.

Tal y como emerge del estudio, la violencia verbal entre los alumnos es una práctica cotidiana, normal. Así, normalizado, el hecho violento es trivializado. Para ellos es natural “ser duro”, porque de lo contrario se es un perdedor, un debilucho.

## 7. Conclusiones

En cuanto al entorno, la barriada en la que se encuentra el centro y en la que la mayoría de los alumnos vive es de tipo urbano marginal con una fuerte heterogeneidad poblacional y donde se registran grandes niveles de conflictividad social. Su ubicación hace que tenga un carácter rural convirtiéndola casi en una población aparte. Muchos de los jóvenes provienen de familias desestructuradas, donde falla el cumplimiento de las funciones educadoras. La ausencia de uno o ambos padres, la falta de afecto entre cónyuges, la presencia de otros parientes, con figuras o ejemplos de vida no deseables para ellos, provoca conflictividad familiar, con falta de seguridad y cariño.

Los padres o tutores hacen a los alumnos responsables en cuanto al trabajo de clase, no tanto en cuanto al de casa. Labores destinadas a las mujeres y casi siempre sin ayuda de sus hijos.

Los alumnos repiten los roles y comportamientos que observan en sus familias con bastante frecuencia, aunque quizás es más destacable en varones que en mujeres. He podido constatar, en varios casos cómo el lenguaje usado por el alumno provenía directamente de su familia. Varias de las madres, eran las que usaban ese lenguaje verbal agresivo y descalificativo en general, que había observado en su hijo o hija.

Con estos datos, puedo afirmar que la hipótesis 1 queda confirmada. El entorno que rodea al niño influye de forma directa en el lenguaje usado por éste. El alumno copia lo que ve a su alrededor y lo imita.

Habitualmente el padre, si lo hubiere, es la autoridad dentro de la casa, rol que suele ejercer no de forma desmesurada y la madre juega el papel de mediadora, es el vehículo comunicativo. Aunque la percepción mayoritaria es que no existe mucho tiempo para entablar diálogo entre los miembros de la familias.

En al menos 15 de las familias entrevistadas existen pocas normas, y las pocas que hay son poco estables y consecuentes y sin apenas seguimiento. A esto hay que unirle el escaso control paterno sobre el tiempo libre y las actividades que realizan en él.

A nivel personal los alumnos se permiten ser felices al conseguir logros, aunque ellos dejan entrever un gran nivel de empatía con sus compañeros y a la vez sentimiento de culpa si los demás no lo consiguen también.

En los momentos de conflictos, los alumnos se vuelven agresivos, imposibles de controlar su ira y canalizarla de una forma pacífica y así responden de forma violenta ante estímulos violentos. Lo que confirma la hipótesis 3 que planteaba al inicio en la que en situaciones de emociones intensas los alumnos no son capaces de controlar su forma de expresarse y lo harán de manera agresiva y violenta.

En general los alumnos aceptan que los demás expresen sus opiniones, les permiten hablar y explicarse, pero si su opinión no es la elegida por la mayoría se lo toman mal. Más de la mitad de ellos no permiten que algo así dañe su relación con los compañeros y manifiestan seguir tratando a los demás de la misma forma, sin rencores.

Recibir y aceptar de buena forma una respuesta negativa es algo complicado para los alumnos. Éstos manifiestan que aceptan bien una respuesta negativa, aunque luego no sienten bien con ellos mismos o la otra persona, aunque la siguen tratando de la misma forma. La hipótesis 5 no se cumple, puesto que los alumnos si aceptan de buen grado una negativa de otra persona a una petición realizada por ellos. No se enfadan cuando al solicitar algo reciben un “NO” por respuesta, ni se sienten culpables cuando son ellos los que tienen que hacerlo. Tan solo en el caso de que se un maestro o maestras es cuando son incapaces de hacerlo.

La percepción mayoritaria de los alumnos es que NUNCA o CASI NUNCA se produce violencia en el aula física o verbal. Bajo esta visión del alumnado, el profesorado no se expresa de forma violenta con los alumnos. Y de la misma forma los alumnos son muy respetuosos con ellos. Sin embargo, la percepción de los alumnos la violencia verbal entre compañeros ocurre con cierta asiduidad. Estas agresiones verbales son principalmente insultos, desprecios, expresiones peyorativas alusivas a su físico, sobre todo se dan en el patio del recreo.

Queda patente que tanto el clima del aula, como el lenguaje que se usa para comunicarse en ella están íntimamente relacionados entre sí. La hipótesis

número 2 se cumple en la medida en que si el lenguaje es un lenguaje violento, agresivo, los alumnos están desmotivados, existe mal ambiente entre los compañeros, insultos, desgana, ambiente disruptivo e incluso agresiones físicas y si el ambiente es bueno la comunicación también lo es. Lo que no me permite clarificar el estudio es cuál es la causa y cuál la consecuencia. Si es el ambiente el que determina el lenguaje o al revés. Me atrevería a aventurar que el lenguaje es la causa y el buen o mal ambiente la consecuencia, pero no serían más que conjeturas.

Un dato muy llamativo es la percepción de que durante las clases se pierde mucho tiempo debido a que hay algunos alumnos que interrumpen constantemente. No hay orden, ni respeto de los turnos de palabras, por lo que la comunicación no es viable. Se produce un atropello constante a la otra persona para intentar imponer sus ideas y que se les oiga. Esto confirma la hipótesis 4.

En cada grupo clase existen 4 o 5 alumnos que no usan un tono de voz adecuado. Ya sea excesivamente alto o bajo, y solo en un caso aislado el alumno se comunica forma continuada usando un tono amenazante y estresante. Además he observado como en cada grupo existe algún alumno o alumna que es objeto de algún tipo de burla o crítica. Pudiendo llegar a denominarse “acoso” en uno de ellos.

Los alumnos suelen tener confianza entre ellos para contar lo que sienten, cuáles son sus preocupaciones y lo que les afecta. No lo hacen con todo el mundo, ni tampoco lo cuentan todo, pero no suelen ser reservados o retraídos. Suelen acusarse entre ellos con mucha facilidad cuando alguno hace algo que no debe. Y siempre buscan como diana de sus objetivos a otra persona que cargue con la culpa de lo que ha sucedido, asumiendo muy rara vez la culpa de algo que ellos mismos hayan causado. No son capaces de exculpar en sus enunciados a los compañeros y centrar sus afirmaciones en sus sentimientos y necesidades satisfechas o no, ya que a duras penas son capaces de explicar con palabras cuales son éstos. Puedo concluir que los alumnos no manejan la Comunicación No Violenta para expresarse y dialogar con los demás. Por este motivo la hipótesis 6 que vaticinaba esta situación queda también confirmada.

Las causas de esta violencia verbal vienen motivadas por aspectos como la personalidad de los alumnos, con una conducta antisocial y rasgos de carácter tendientes a someter al otro y dominarlo, y la intolerancia, no hay sentimientos de aceptación de diferencias. Los motivos que empujan a los alumnos a comportarse de esa forma pasan por la provocación, la venganza y el aliento de los demás compañeros a comportarse de esa forma.

La violencia es la atmósfera en la que transcurre la historia de los hombres. La violencia en la escuela es un fenómeno histórica y socialmente situado, no es nuevo, en el cual se cruzan de manera transversal cuestiones de desigualdad económica, social, cultural, étnica y de género.

En el marco de esta investigación se observó que el fenómeno de la violencia escolar tiene un trasfondo de conflictos que atrapan y hieren al alumno impulsándolo a comportamientos de ataque/defensa como una salida primaria y no inteligente. Se ven inmersos en conflictos, conviven con ellos, sin embargo, al no comprender el contenido y sentido que tienen, no logran encontrar estrategias eficaces de resolución que no sean otras que la violencia.

La escuela tiene mucha importancia en la prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos. En tal sentido, aporta en función de la creación de una conciencia colectiva tendiente al desarrollo de prácticas mediadoras en conflictos violentos, que prevengan posibles conductas antisociales y violentas en los alumnos.

La prevención de la violencia pasa por realizarse a través de la mejora de la cultura y clima escolar, del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el aprendizaje y práctica de las diferentes técnicas de resolución pacífica de los conflictos que les permita relacionarse con el otro de una forma igualitaria y pacífica<sup>66</sup>, y la aplicación de programas globales de educación para la paz con la implicación y participación directa de todos los miembros de la comunidad educativa y de los más amplios sectores posibles de la sociedad. Convendría también reforzar la enseñanza de las habilidades propias de la inteligencia emocional que se deben trabajar por supuesto en primer lugar en la familia:

---

<sup>66</sup> Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz.

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/01/pdfs/A39418-39419.pdf>

reconocimiento y control de las emociones, trabajar desde pequeños la empatía, la automotivación.

El aula no puede convertirse en un infierno<sup>67</sup>. Ha de reinar un ambiente cálido y comprensivo. No pueden imponerse los gritos, insultos, empujones o malos modos. Ante cualquier conducta de violencia física o verbal, la situación resulta inaceptable y debe rebajarse la tensión, solicitando calma y buenas formas, exigiendo respeto y capacidad para exponer criterios sin herir el sentimiento de los otros. Todo menos dejarse vencer por la violencia lingüística, física, psíquica, contra objetos o personas.

Para adquirir el dominio de nuestros sentimientos hemos de conocerlos bien, y aceptar debatirnos dura e incluso brutalmente con ellos. El dominio no es negación ni represión ni control, es la capacidad de hacer un uso sensato. Por tanto, el dominio de nuestros sentimientos pasa por el conocimiento profundo, que exige un trato regular y familiar con ellos.

La escuela española es una institución inclusiva que en los últimos años ha sido víctima de los envites políticos de gobierno y oposición. De constantes cambios y modificaciones, víctima de recortes y crisis económica. Así las escuelas sufren los mismos procesos sociales que el conjunto de la comunidad. La escuela tiene pues que abordar nuevos problemas y sus docentes se ven ante la responsabilidad de ocuparse de los problemas sociales de la comunidad, y de las cuestiones puntuales de los estudiantes (desde la alimentación y la salud hasta la integración familiar y la violencia). El desafío se concentra en encontrar modos de ocuparse de estos asuntos sin perder de vista la función pedagógica específica de la escuela.

“La violencia crea más problemas que los que resuelve,  
y por tanto nunca conduce a la paz”

Martin Luther King

---

<sup>67</sup> TRIANES, M.V. y GARCÍA, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 44, pp. 175-189.

## Bibliografía

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 35-56.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011) Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83
- Álvarez, V. (1984). *Diagnóstico pedagógico*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135.
- Bodoque, J.L.; Fernández, P.; Soler, M.J. y Urizar, F. (1998) *El mundo de Momo. Materiales didácticos para la A.E.O.* Pamplona: Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación y Cultura.  
[http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1734\\_momo\\_dg.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1734_momo_dg.pdf)
- Buendía, L.; González, D.; Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Camargo, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre.  
[http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf)
- Campo, A., Fernández, A., y Grisañela, J. (2004). *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.

- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley- Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., y Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behaviour Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behaviour of middle school students. *Journal of School Psychology*, 48(3), 219-246.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). *Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos*. Ámbitos de Psicopedagogía Nº 12, pp. 21-26. Barcelona.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). *Tratémonos bien. Guía para alumnos de primaria*. <http://www.xtec.es/~jcollell/ZGuia%20Alumnes%20Primaria.pdf>
- Colás, M.P. y Buendía L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- D'Ansenbourgh, T (2003). *Deja de ser amable; ¡sé auténtico!* Cantabria: Salterrae.
- D'Ansenbourgh, T. (2005) *Ser feliz no necesariamente es cómodo*. Cantabria, Salterrae.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia escolar: un problema mundial*. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De Pablos, J. (Ed.) (1988). *El trabajo en el aula*. Sevilla: Ediciones Alfar.



- *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla*. Editado por la Delegación de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla. Proyecto REDES. Junio de 2011
- Díaz-Aguado, M.J. *Convivencia escolar y prevención de la violencia. Currículum de la no violencia*. Madrid CNICE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
[http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia\\_escolar/archivos/c3.doc](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/archivos/c3.doc)
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la juventud, Madrid.
- Esteban, A. (1991). *Escuela y psicología*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Evans, P. (2000). *Abuso verbal. La violencia negada*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A.
- Farrow, C. V., y Tarrant, M. (2009). Weight-based discrimination, body dissatisfaction and emotional eating: The role of perceived social consensus. *Psychology & Health*, 24(9), 1021-1034.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G., y Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem era. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 5-12.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gómez-Bahillo, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*.

Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

- Hulac, D. H., y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviours. *Intervention in School & Clinic*, 45(4), 257-262.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3ª Edición. México: Trillas.
- Marchesi, A. (2004) *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de educación* 304, pp. 55-67.
- Ortega, R. (2006) *Mano dura contra la violencia escolar*. Artículo publicado en el periódico “El País” edición digital : [http://www.elpais.com/articulo/educacion/Mano/dura/violencia/escolar/elpepusocedu/20061218elpepiedu\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/Mano/dura/violencia/escolar/elpepusocedu/20061218elpepiedu_6/Tes)
- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work*, 35(1), 61-70.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Colls, C. (comps) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1985). *El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético*. *Escritos para educadores*. Vic: EUMO Editorial.

- Pineda, C. y Campos, A. (2002). Estrategias para la prevención de la violencia verbal en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).  
<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Buenos aires: Planeta.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Rosenberg, M. (2007). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Argentina: Gran aldea.
- Rosenberg, M. (2011). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Barcelona: Acanto.
- Sánchez-Valiente, J. (2000). *¿Qué les pasa a los adolescentes estudiantes?* Sevilla: Ediciones Alfar.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de lectores (por cortesía de Ariel)
- Schaffer, R. (2000). *Decisiones sobre la infancia*. Madrid, Visor Dis
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Silva, I. (coord.) (2003). *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. Revista de estudios de juventud Nº 62 septiembre. Madrid: Instituto de la Juventud.  
[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Aspectos\\_psicosociales\\_Violencia\\_juvenil.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Aspectos_psicosociales_Violencia_juvenil.pdf)
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behaviour*, 26(3), 277-287.

- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 44, pp. 175-189.
- Urra, J. (2003) *Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades*. Recogido en VV. AA. (2003) Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 62. Madrid: Instituto de la Juventud. Pp. 11-20.  
[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Aspectos\\_psicosociales\\_Violencia\\_juvenil.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Aspectos_psicosociales_Violencia_juvenil.pdf)
- Urra, J. (2006) *El pequeño dictador*. Barcelona, Círculo de Lectores (por cortesía de La esfera de los libros)
- Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México. Ediciones Quinto Sol.
- Zurbano, J.L. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación y Cultura.  
[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/BASE\\_S.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/BASE_S.pdf)
- Zurbano, J.L. (2001). *Educación la convivencia y para la paz. Educación Primaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación y Cultura.  
[http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv\\_pri.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf)

### **Legislación**

- Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.  
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/1999/140/d/updf/d1.pdf>
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz. <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/01/pdfs/A39418-39419.pdf>
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Decreto 109/2006, de 6 de junio, por el que se establecen los indicadores para las áreas territoriales preferentes para actuaciones integrales de empleo. Consejería de empleo.

<http://www.juntadeandalucia.es/empleo/atipes/files/Decreto%20109-2006.pdf>

- DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.  
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/updf/d2.pdf>
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.  
[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/igualdaddegenero/unidad/1297081792440\\_ley\\_13-2007\\_medidas\\_de\\_prevenccion\\_y\\_proteccion\\_integral\\_contra\\_la\\_violencia\\_de\\_genero.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/igualdaddegenero/unidad/1297081792440_ley_13-2007_medidas_de_prevenccion_y_proteccion_integral_contra_la_violencia_de_genero.pdf)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.  
[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/Temas\\_Fuerza/nuevosTF/290108\\_Ley\\_Educacion\\_Andalucia/LEA/1202125608028\\_boja252\\_26dic07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/Temas_Fuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf)
- Proyecto de convivencia escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía “*Escuela: Espacio de Paz*” enmarcado en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/EscuelaEspacioDePaz/Seccion/DescripcionPrograma>

# ANEXOS



### **Entrevista personal**

- ¿Cómo te sientes cuando consigues buenas notas en un examen o trabajo? ¿Y si tu mejor amigo o amiga no ha conseguido tan buena nota como tú o incluso tiene mala nota en el mismo trabajo o examen? ¿Y si eres el único o única que lo ha conseguido?
- En un trabajo en grupo, ¿aceptas de buen grado las opiniones de los demás? ¿Piensas que tu opinión es más importante que la de otras personas del grupo? ¿Cómo te sientes si no se decide hacer lo que tú has propuesto?
- Si alguien te insulta o te agrede físicamente, ¿cómo reaccionas? ¿Cómo respondes?
- Cuando estás enfadado o enfadada, ¿Cuentas lo que te pasa? ¿A quién se lo cuentas?
- Si una persona ha motivado ese enfado y tienes que hablar con ella ¿Cómo te diriges a ella? Si alguien media en el conflicto entre tú y esa persona, ¿respetas el turno de palabra de la otra persona? ¿Permites que cuente su versión de la historia? ¿Aceptas de buen grado la mediación de esa persona?
- Cuando no consigues lo que te propones y te sientes mal por ello, ¿cómo tratas a tus compañeros? Y en casa, ¿hablas con tu familia? ¿Les cuentas como te sientes? ¿Qué palabras usas?
- Cuando tienes que responder que “NO” a alguien cuando te pide que hagas, digas o le prestes algo ¿eres capaz de hacerlo? ¿Y si es un profesor o profesora? ¿Cómo te sientes? ¿Lo dices sin remordimientos? ¿Respondes que sí por no quedar en mal lugar? ¿Te sientes obligado a ellos para no tener enfrentamientos con esa persona?
- Si una persona te responde que no a una petición tuya, ¿cómo lo aceptas? ¿Cómo te sientes? ¿Te enfadas con él o ella? ¿Le sigues tratando de la misma manera?
- Hay algo que te molesta, que te hace sentir mal y que provoca que te sientas molesto, enfadado, irritado. ¿Eres capaz de contarlo para que se pueda evitar? Si tiene que ver con alguna persona, ¿le expresas como te sientes? ¿Cómo lo haces?



- ¿Eres capaz de expresar claramente, especificando concretamente que es lo que te hace sentir mal sin acusar a nada o nadie en tu enunciado?
- ¿Haces peticiones a los demás de forma concreta y, sobre todo, realizable para conseguir poner fin a lo que no te hace sentir bien?

### **Entrevistas familiares**

- Los alumnos repiten los roles y pautas de comportamiento de sus familiares en la casa.
- Reparto de tareas.
- Tratamiento entre los diferentes miembros. Cómo se comunican entre ellos.
- Presencia o ausencia de reglas en la familia.
- El alumnado pasa mucho tiempo solo en casa, con el ordenador sin vigilancia o en su habitación sin que nadie sepa lo que hace.
- La rutina diaria en casa, sus horarios, sus hábitos.
- Hay alguien que ejerce la autoridad familiar de forma desmesurada.
- Se producen agresiones entre los miembros de la familia.
- Comunicación en el seno familiar.
- Uso de internet y de la televisión. Los padres saben lo que ve y en que páginas entra el alumno.

### **Observación directa y entrevistas grupales**

- Los alumnos son capaces de fomentar un clima de cordialidad y respeto.
- Usan un tono de voz adecuado.
- Hacen comentarios despectivos y peyorativos cuando habla otro compañero.
- Usan un tono amenazante y estresante.
- Algunos alumnos usan ese tono de forma continuada.
- Se respetan los turnos de palabra.
- Se producen agresiones verbales entre los compañeros. Insultos, desprecio, expresiones peyorativas
- Se producen agresiones.
- Constantemente se martiriza a algún alumno en concreto.