

ESTUDIO DE LOS PRECIPITANTES QUE CONDUCEN AL ALUMNO DE SECUNDARIA A LA CONDUCTA AGRESIVA HACIA EL PROFESOR A PARTIR DEL TESTIMONIO DE DOCENTES

STUDY OF THE PRECIPITANTS THAT LEAD TO HIGH SCHOOL STUDENT AGGRESSIVE BEHAVIOR TOWARDS THE TEACHER FROM THE TESTIMONY OF TEACHERS

ADRIANA RUIZ RIBÉS , ESTHER NEBOT MONSERRAT , ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA Y
MARÍA PAOLA RUÍZ BERNARDO
Universitat Jaume I

RESUMEN

Este estudio presenta como resultado los precipitantes que provocan en algunos alumnos de secundaria una conducta agresiva hacia el profesor. Es un estudio de tipo descriptivo, utilizando las entrevistas en profundidad como herramienta de recogida de datos. La recogida de datos se realizó en el año 2011 en la provincia de Castellón. Para ello, se han recogido testimonios de profesores voluntarios de centros de secundaria, los cuales han relatado una situación en la que han sido agredidos por alumnos. Posteriormente la información ha sido analizada y descrita, encontrando que más de la mitad de los profesores entrevistados ha sufrido algún tipo de violencia hacia ellos mismos y que las causas inmediatas a esas agresiones se encuentran relacionadas con la imposición de límites, la carga emocional ante un estímulo aversivo y la supresión de un estímulo positivo.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar; precipitantes de conductas agresivas; agresión reactiva; teoría frustración-agresión; educación secundaria.

ABSTRACT

This study presents the factors that lead to students' aggressive behaviour towards teachers in secondary education. This is a descriptive study which used the interview as tool for data collection. Data was collected in the Spanish province of Castellón in 2011 from secondary school teachers who volunteered to explain their experience of personal aggression suffered from students. The analysis of the data collected revealed that more than half of the teachers interviewed had suffered some kind of violent act inflicted by a student. The immediate causes of the attacks analyzed were related to the imposition of limits, the emotional charge to an aversive stimulus, and the absence of positive reinforcement.

KEY WORDS

School violence; precipitating factors of aggressive behaviour; reactive aggression; frustration-aggression theory; secondary education.

Recibido: 10.11.2011 • Revisado: 20.11.2011 • Aceptado: 20.12.2011 • Publicado: 01.03.2014

Communication: adrizbes@hotmail.com; nebot_sthr@hotmail.com; esmongar87@hotmail.com; ruizma@uji.es

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos en los países occidentales se encuentran gravemente afectados por la violencia que se genera en sus aulas, en España lo confirman estudios realizados en el campo y llevados a cabo por organismos como CIDE., INCE., MEC., CONCAPA, Defensor del Pueblo, Inspección Educativa, Sindicatos Docentes,... (citado en Calvo, García, y Marrero, 2002). Ante este panorama, el principio de curiosidad que guía el presente estudio de carácter cualitativo-fenomenológico lleva a preguntarse el porqué de tal fenómeno.

Revisando la literatura científica al respecto, encontramos estudios como el de Martínez-Otero (2005), Marín (2002) y Palomero y Fernández (2001) que hablan del por qué de este fenómeno de violencia en el medio escolar y enumeran las siguientes causas:

Según Martínez-Otero (2005) "...cada vez se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional".

Palomero y Fernández (2001), clasifican la violencia en tres tipos: el maltrato entre iguales, la violencia de la escuela hacia los alumnos y la violencia de los alumnos hacia los profesores, en la cual se centra este estudio. Sobre esta última, los mismos autores afirman que ya en 1998, Ortega et al. informan que en las aulas el alboroto y la indisciplina son muy frecuentes, estando presente la violencia hacia los profesores, que se manifiesta en forma de amenazas, insultos y agresiones por parte de los alumnos. Del barrio (2003) añade que la agresión al profesorado es una agresión fundamentalmente de tipo verbal, en donde se dan los insultos, las amenazas,...

A partir de la definición citada en párrafos anteriores y de algunos artículos revisados, también se puede distinguir dentro de la violencia hacia el profesor: una violencia más relacionada con la indisciplina o la disruptividad y otra que rebasa el incumplimiento de las normas siendo acompañada de agresividad, atribuyendo a esta última mayor gravedad.

Según Martínez-Otero (2005), "La disrupción se refiere a las acciones de «baja intensidad» que interrumpen el ritmo de las clases. Las disrupciones tienen como protagonistas a los alumnos molestos, que, con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa". Mientras que la agresión es definida por la RAE¹ como "aquella conducta que pretende causar daño físico y/o psicológico y en

situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de la agresión".

Este estudio pretende centrarse en la conducta agresiva, pero el límite entre estos términos es más complicado de fijar, porque ¿a partir de qué punto un comentario molesto aparentemente disruptivo no puede ser una agresión verbal? Marín (2002) explica que para que un acto pueda calificarse como agresivo debe tener la intención de hacer daño, causar daño real y violar las normas establecidas.

Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pianda (2006) presentan la siguiente clasificación de la agresión:

- Verbal: Insultos, burlas, expresiones dañinas, llamar por un mote,...

- Psicológica: Ignorar, no dejar participar, sembrar rumores, juegos psicológicos,...

- Física: Se puede distinguir entre directa porque actúa directamente sobre el agredido (golpear, empujar...) e indirecta, cuando lo hace hacia la institución (destrozos, robos, esconder objetos...).

Otra clasificación de agresión interesante de mencionar para este estudio es la de Crick y Dodge (1996), en la cual se establecen dos tipos de agresividad según el procesamiento de la información social:

- Reactiva: Se trata de una respuesta impulsiva o reacción inmediata hacia algún estímulo que la provoca.

- Proactiva: Al contrario que la anterior, esta respuesta está premeditada e incluye acciones varias hasta la resolución del conflicto interpersonal, consiguiendo el agresor ciertos beneficios por la ejecución de la misma.

- La agresión reactiva parece estar más relacionada con la agresión física, mientras que la proactiva es más frecuente relacionarla con la agresión de tipo psicológico, estando igualmente presente en los dos tipos la agresión verbal (citado en Andreu, Peña, y Ramírez, 2009).

Siguiendo con el análisis de las causas, en los últimos años son numerosos los estudios sobre el origen de la conducta agresiva. Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2008), ofrecen una síntesis de los factores influyentes que se han relacionado empíricamente con la conducta agresiva por parte del adolescente:

- Personales: Sexo, edad, variables biológicas, aparición temprana, generalización de la situación, agresión física, ira, bajo autocontrol, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, egocentrismo/competitividad, falta

de empatía, distorsión en la percepción de la situación, locus de control externo, déficit en habilidades sociales, sesgos cognitivos, liderazgo, baja consideración hacia los demás, retraimiento social o aislamiento, inestabilidad emocional, neuroticismo, extroversión, psicoticismo o psicopatía, desensibilización emocional, justificación cognitiva, intencionalidad, hostilidad, comparación social y transferencia de la excitación.

– Familiares: Aprendizaje de comportamientos, creencias y actitudes a través de modelos familiares, estrés familiar, castigo corporal, reprimendas verbales, maltrato físico y emocional en la infancia.

– Escolares: Conducta bullying, factores internos de la propia institución, inadaptación escolar, vigilancia e intervención inadecuada en el lugar de recreo, influencia y características del grupo de iguales, rechazo de los iguales y cambios en la escala de valores.

– Ambientales: Videojuegos, influencia de los medios de comunicación, nivel socioeconómico y consumo de sustancias nocivas.

Continuando la revisión hacia causas más próximas a la ejecución de la conducta agresiva, se observa que existen teorías explicativas que, desde distintas perspectivas, ofrecen un análisis más profundo sobre la aparición de la conducta agresiva. Carrasco y González (2006) resumen estas teorías en los siguientes modelos:

– Modelos instintivos: La agresividad es un producto natural propio de animales como lo es también el ser humano.

– Modelos biológicos: La serotonina, como neurotransmisor; la testosterona, como hormona sexual; y las zonas pre-frontales del cerebro se han relacionado con la agresividad.

Pese a la variedad de factores detectados como intervinientes en la conducta agresiva del alumno al profesor en el contexto educativo, de más distantes a más próximas, no se da respuesta a lo que ocurre para que el sujeto en un momento determinado ejecute este tipo de respuesta.

Se encuentra un vacío de conocimiento entre los citados factores predisponentes como el elevado número de alumnos (Martínez-Otero, 2005), la familia permisiva (Olweus, 1980), la falta de autocontrol en la personalidad (Berkowitz, 1989), el uso de videojuegos (Anderson y Bushman, 2001; Sherry, 2001) y los factores internos, como la frustración (Dollard et al, 1939), la irritabilidad (Moyer, 1968) o la excitación fisiológica (Zillman, 1979) que conducen a la agresión.

Por ello, este estudio tiene como objetivo indagar cuáles son los precipitantes de la conducta agresiva, concretamente del alumno de educación secundaria hacia la figura del profesor (entendiendo por precipitantes aquellos factores que se presentan inmediatamente antes de la conducta y que son la causa que precipita dicha conducta). En base a la división que hace Crick y Dodge en 1996 de la conducta agresiva en reactiva y proactiva, se espera hallar precipitantes en las conductas agresivas de tipo reactivas, y causas no tan inmediatas para aquellas conductas agresivas planificadas que correspondan al tipo de agresión proactiva.

2. METODOLOGÍA

En base al diseño se parte de una población objetivo que son los profesores de Educación Secundaria, para que éstos informen sobre la población diana de este estudio que es el alumnado. Una vez delimitada la población informante se centra en dos institutos públicos de Educación Secundaria de la provincia de Castellón. De los cuales se extrae una población marco de 36 profesores que se presentan voluntarios. Tras la recogida de la información se producen tres ausencias en ésta, lo cual da como resultado una muestra de 33 profesores, con las características que se describen a continuación:

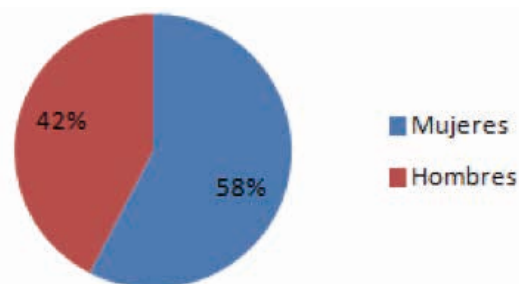


Gráfico 1. Sexo del profesorado.

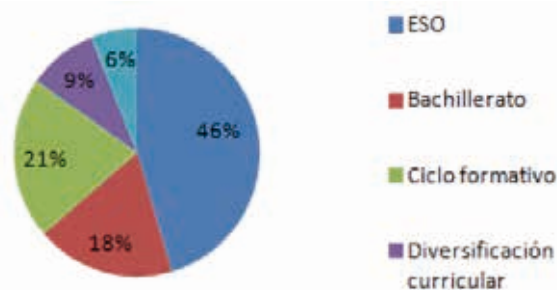


Gráfico 2. Tipo de alumnado al que imparte formación el profesorado.

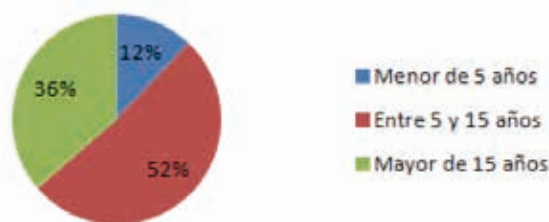


Gráfico 3. Experiencia profesional del profesorado.

A grandes rasgos, el muestreo es de tipo no probabilístico porque no se busca la representatividad de la muestra respecto de la población, por lo que los resultados no son extrapolables a la realidad social en los centros educativos de Educación Secundaria. Concretamente, se utiliza un muestreo fortuito o accidental, pues la muestra se confecciona a partir de la voluntariedad de los participantes sin requerir que hayan vivido una situación de violencia y asumiendo, por tanto, que no la totalidad del profesorado podrá relatar esta situación, pero que por el hecho de ser profesor y presentarse voluntario ofrecerá al menos datos de opinión, los cuales la investigación también pretende recopilar.

Para la recogida de información, el instrumento utilizado es la entrevista:

Se diseña y aplica una entrevista semiestructurada, directiva e individual, que tiene como propósito recabar información acerca de los precipitantes concretos que conducen a la conducta agresiva del alumnado, a partir del testimonio del profesor sobre una situación de violencia vivida. Para ello se le pide al profesor que relate su experiencia de violencia alumno-profesor, requiriendo que ésta sea la que considera de mayor gravedad y la más próxima a su persona, (de no contar con ella, se pasará a realizar una entrevista abierta con preguntas relacionadas con las causas de la conducta agresiva en el alumno), para continuar así ahondando en los aspectos que giran entorno a la situación relatada. Esto formaría el bloque de preguntas fijadas a priori, las cuáles se verán ampliadas por otras cuestiones realizadas in situ generalmente con el objetivo de aclarar descripciones confusas en el relato que ofrece el sujeto. Junto a la entrevista, se suma la utilización de la grabadora de voz desde que el sujeto da su consentimiento a ser grabado hasta el final de la entrevista, con el objetivo de recoger el máximo de información para su posterior análisis.

Recopilada ya la información, para la reducción de los datos recogidos se utiliza una plantilla. Dicha plantilla se elabora en base al guión de la entrevista, y es revisada al finalizar el periodo de entrevistas para

hacerla más operativa, así como para dar cabida al registro de algunas informaciones que no se ajustan a las categorías incluidas en la plantilla inicial. Mediante ésta, se reduce la información de una entrevista extrayendo solamente los datos referidos a unos determinados constructos (tipo de agresión, relación entre alumno y profesor, forma de ser y comportamiento del agresor,...) que marca la misma a través de espacios en blanco a rellenar, al mismo tiempo que también permite organizar la información extraída en apartados (tipo de agresión, perfil del agresor, factores influyentes de tiempo y lugar, y factores influyentes del relato, de la opinión y de la prevención). Tal como se puede observar en el cuadro 1.

En los constructos con más variantes (los referidos al perfil del agresor en cuanto a rendimiento académico, forma de ser y comportarse, y familia), se lleva a cabo un segundo agrupamiento de esas variantes dentro del propio constructo teniendo en cuenta la similitud en el significado, no realizando inferencias o interpretaciones de la información. Este proceso se lleva a cabo mediante la técnica de fiabilidad intrajueces entre 3 expertos, en la cual cada juez realiza el agrupamiento con los datos extraídos de un conjunto de 11 entrevistas distintas para cada experto, con el objetivo de seleccionar sólo aquellas agrupaciones de características que hayan sido obtenidas por el total de los jueces.

Para la comunicación de los datos sobre el tipo de agresión producida y el perfil del agresor en el cuál se ha utilizado la técnica de fiabilidad intrajueces, se emplean porcentajes. Para calcularlos se ha realizado un conteo del número de entrevistas en las que aparece una característica o grupo de características dentro de un determinado constructo. Para extraer el porcentaje se han dividido los constructos en: constructos con características excluyentes (por ejemplo, el hecho de que el alumno perteneciera en ese momento a la clase de 3º ESO descarta la viabilidad de ser alumno de 2º ESO) y constructos con características no excluyentes (por ejemplo, no es incompatible que un mismo entrevistado hablando sobre la familia explique por un lado que no castigan ni penalizan la conducta del hijo refiriéndose a una familia permisiva, y que a su vez diga que la misma familia protege al hijo de ser sancionado favoreciendo la idea de familia sobreprotectora, pues ambas características están presentes en la misma familia). Por este motivo, el tratamiento en cada caso ha sido distinto. En los constructos con características excluyentes, se ha calculado el número de entrevistas en que se cita

una característica dentro de un constructo en relación al número total de entrevistas en donde dicho constructo contiene información, omitiendo los casos que no contienen ningún dato para el constructo sobre el que se ha realizado el conteo. En cambio, en los constructos con características no excluyentes, al haber más datos que entrevistas ya que un mismo entrevistado puede dar varias características para un mismo constructo, se ha calculado sobre el número total de categorías en ese mismo constructo. Hay que matizar que dichas categorías o agrupaciones de características se habían seleccionado de antemano mediante la fiabilidad intrajueces.

A continuación se realiza la transcripción a papel. En primer lugar se seleccionan para ser transcritas sólo aquellas entrevistas que cumplen con dos requisitos: que el relato de los hechos sea en primera persona (ya que se encuentran durante las entrevistas relatos vividos en tercera persona) y que el sujeto entrevistado considere la acción del menor como una agresión (independientemente de cómo haya sido tipificada por los investigadores). Para la elección definitiva se tienen en cuenta la cantidad de información o detalle en la descripción del suceso (relacionada con la capacidad de evocar el recuerdo) y la gravedad de los hechos descritos y de las consecuencias derivadas de éstos según la apreciación de los investigadores.

PLANTILLA ANÁLISIS PROFESOR Nº ____

Tipos de agresión

Conductas disruptivas		
Agres. verbales		
Agres. físicas		
Sólo a terceros/ no experiencia de violencia		

Percepción del alumno como:	Percepción de los hechos:	Sanción aplicada:
Víctima	Agresión	Recibe sanción
Agresor	No agresión	No recibe sanción
Observaciones:		

Perfil del agresor

Edad	Clase	Sexo	Relación alumno-profesor
Rendimiento académico	Forma de ser Comportamiento	Forma de relacionarse	Datos sobre la familia
Observaciones:			

Factores influyentes de tiempo y lugar

Factores influyentes en tiempo y lugar									
Primeras horas		Principio de semana		Inicio del semestre		Primer trimestre		Clase	
Media mañana		Mitad de semana		Mitad del semestre		Segundo trimestre		Patio	
Últimas horas		Final de la semana		Final del semestre		Tercer trimestre		Otro:	
Personas presentes:			Colocación:						
Observaciones:									

Factores influyentes y Precipitantes

Derivados de la narración de los hechos	Derivados de la opinión del profesor	Derivados de una posible prevención
Observaciones:		

Cuadro 1: Plantilla para reducir los datos.

Finalmente se transcriben seis entrevistas, cada una de las cuales es estudiada por los 3 expertos en detalle y de manera individual, con el objetivo de hallar para cada uno de los casos el precipitante que causó la agresión entre los posibles factores anotados. Para concluir se sigue con un proceso de fiabilidad inter-jueces, con el fin de averiguar el grado de acuerdo de los 3 expertos en los precipitantes hallados para cada uno de los 6 casos analizados.

A partir del acuerdo de los jueces, se estudian los diferentes precipitantes para encontrar patrones comunes en los mismos y realizar una interpretación explicativa de la conducta agresiva del alumno hacia el profesor, así como clasificar en la medida de lo posible los factores presentes en la agresión que no actúen como precipitantes.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados teniendo en cuenta las categorías que pensamos son las más relevantes para este estudio.

Las agresiones

Entendiendo por violencia las conductas que se describen a continuación, prácticamente la totalidad de los profesores entrevistados dicen haber sufrido algún tipo de violencia hacia ellos mismos pudiendo relatarla (85%) exceptuando aquellos que afirman no haberla experimentado o sólo lo han hecho a través de terceros (15% restante). Dentro de los casos que han experimentado esa violencia es dificultosa la clasificación en subtipos debido a la falta de delimitación entre los términos, pero se han encontrado en mayor medida comentarios irrespetuosos o jocosos que han sido clasificados por los investigadores como conductas disruptivas (52%), de otros que han llegado, según los investigadores a agresión verbal por tratarse de insultos o amenazas (43%), encontrando agresiones físicas en casos muy puntuales donde se atribuiría intencionalidad por parte del agresor (5%).

Ante las conductas violentas manifestadas hacia el profesorado, el alumno ha recibido sanción en prácticamente todos los casos relatados (80%), y en la mayoría de ellos la sanción aplicada ha sido un informe de conducta inadecuada seguido por su expulsión del centro.

El perfil del alumno agresor

Englobando todos los casos posibles, tanto al alumno con conductas disruptivas como al que agrede verbal y físicamente, encontramos una altísima incidencia de las siguientes características: masculino

en referencia al sexo, 14 años en edad y 2º o 3º de la ESO en cuanto al curso. Las características que el profesorado ha destacado en las otras áreas tienen mayor variabilidad de respuestas por lo que han sido agrupadas en categorías por su significado común. Éstas se detallan a continuación (con un acuerdo entre los jueces del 100% en el agrupamiento):

– En el *rendimiento académico*, el profesorado destaca el bajo nivel que percibe en los alumnos (*Bajo rendimiento académico o bajo nivel de competencias*: 67%) y resalta las dificultades académicas que les preceden en la vida escolar (*Expediente académico de suspensiones, repetición de cursos y fracaso escolar*: 33%).

– En el *contexto familiar*, fundamentalmente el profesor no tiene conocimiento de la familia, es decir, el profesor desconoce a la familia del alumno (39%). Seguidamente se habla de familias permisivas y/o protectoras (28%), desestructuradas (19%) y por último familias sin disfunciones aparentes (14%).

– En *personalidad y comportamiento* destacan las respuestas relacionadas con la desmotivación (*Baja motivación, no se esfuerzan, aburrimiento,...*: 24%) y los comportamientos disruptivos (*Faltas de respeto, mal comportamiento, no cumplen las normas,...*: 23%), seguidas por las que se relacionan con la necesidad de atención (*Buscan resaltar, protagonismo, liderazgo, constantes llamadas de atención,...*: 15%), el carácter autoritario (*Creerse la máxima autoridad, prepotencia,...*: 14%) y la falta de autocontrol (*Impulsividad, no tienen control sobre sí mismos, nerviosismo, impacientes,...*: 14%), y finalmente las relacionadas con la falta de reflexividad (*Poca reflexividad, no reconocen los errores,...*: 7%) o la baja tolerancia a la frustración (*Frustración, desisten fácilmente,...*: 3%).

Los precipitantes, como causa inmediata de la agresión

Al analizar los motivos de la acción agresora, se encuentran factores causantes que ocurren inmediatamente antes de la agresión (precipitantes), de otros en donde el factor causante es más anterior en el tiempo y la aparición de la agresión es tardía respecto éste (causas no inmediatas). Así como también otras halladas por descarte en las categorías anteriores (potenciadores), que no tienen un momento específico de aparición (ni inmediatamente antes, ni de forma más anterior en el tiempo) sino que están presentes en todo momento y que por sus características no son causa directa ni precipitan la acción, es decir, no son el detonante de la agresión, aunque si ejercen algún tipo de influencia que de alguna forma favorecen la apari-

ción de la conducta agresiva dado un precipitante. Los resultados hallados en cada caso de los 6 analizados se pueden consultar en el siguiente cuadro 2.

Así pues, los factores hallados como precipitantes por contener, según el acuerdo de los jueces, las características mencionadas de inmediatez y causa son los siguientes:

- Causas inmediatas o precipitantes de la agresión
- Castigar al alumno con la expulsión de clase.
 - Impedir al alumno la acción de coger un objeto.
 - Generalización de una orden por parte del docente.
 - Llamar al docente y no recibir atención inmediata.

- También se describen a continuación los llamados potenciadores, según el acuerdo entre los jueces de que se trata de factores que están presentes en el momento sin ser la causa de la agresión.

Potenciadores:

- Utilización de amenazas por parte del profesor.
- Incumplimiento de las amenazas en reiteradas ocasiones, falta de coherencia en el estilo del profesor.
- Sentimiento de inmunidad del alumno, creer que su testimonio tiene mayor credibilidad que el del profesor.

		Precipitante (o causa inmediata)	Causa no inmediata	Potenciadores
Caso 1	Agresión Verbal: Proactiva Volver al instituto en pandilla, mandar que salga el profesor y amenazarle.		Amonestar como figura de autoridad al alumno por su conducta. (Acuerdo jueces 100%).	Utilización de amenazas, búsqueda del miedo, aguantar la mirada por parte del profesor (retar, lucha de poderes). (Acuerdo jueces 100%) Creerse el alumno con mayor autoridad, con derecho a realizar la conducta inapropiada, (venganza, lucha de poderes). (Acuerdo jueces 100%)
Caso 2	Disruptividad Repetir el término utilizado por la profesora provocando las risas de la clase.	Pronunciación de un término de distinta forma a lo habitual por parte del docente (diferencias dialécticas). (Acuerdo jueces 100%)		Estilo educativo estricto y rígido por parte del docente. (Acuerdo jueces 100%) Creer injustas las notas de evaluación (venganza). (Acuerdo jueces 66%).
Caso 3	Agresión Verbal: Reactiva Quejarse gritando e insultando a la profesora aludiendo que él no ha hecho nada.	Generalización de una orden por parte del docente a los allí presentes. (Acuerdo jueces 100%)		Susceptibilidad del alumno a sentir que la orden va dirigida a él. (Acuerdo jueces 100%) Sentimiento de inmunidad del alumno, creer que su testimonio tiene mayor credibilidad que el del profesor. (Acuerdo jueces 100%)
Caso 4	Agresión Verbal: Reactiva Incredulidad al profesor no aceptando el castigo.	Castigar al alumno con la expulsión de clase. (Acuerdo jueces 100%)		Utilización de amenazas por parte del docente. (Acuerdo jueces 66%) Incumplimiento de las amenazas en reiteradas ocasiones, falta de coherencia en el estilo del profesor. (Acuerdo jueces 66%)
Caso 5	Agresión Verbal y Física Indirecta: Reactiva Tirar la mesa y reñir a la profesora diciendo que ha ignorado su llamada.	Llamar al docente y no recibir atención inmediata. (Acuerdo jueces 100%)		
Caso 6	Agresión Verbal y Psicológica: Reactiva Gritar e insultar al profesor y simular una agresión física por haberla tocado.	Impedir al alumno la acción de coger un objeto. (Acuerdo jueces 100%) Utilizar el contacto físico para impedir la acción. (Acuerdo jueces 66%)		Estar bajo los efectos de las drogas (falta de autocontrol del comportamiento). (Acuerdo jueces 66%)

Cuadro 2: Análisis por casos¹

1 La tabla sólo incluye los casos de agresión reactiva, omitiendo los de agresión proactiva y aquellos que según los jueces corresponderían a acciones disruptivas.

- Susceptibilidad del alumno a sentir que la orden va dirigida a él.
- Estar el alumno bajo los efectos de las drogas.

Otros factores influyentes

Al analizar la totalidad de los casos, se encuentran múltiples factores que se relacionan con las agresiones derivadas del testimonio y de la opinión de los profesores. Aunque no existe más información que la constancia de su presencia en las situaciones de agresión y/o la creencia de que es así, lo cuál no permite describir el tipo de relación que guardan dichos factores con la conducta agresiva del alumno. El listado de factores es el que se presenta en el cuadro 3.

4. CONCLUSIONES

La incidencia y tipología del fenómeno de la violencia en las aulas descrito al inicio resulta coincidente con los datos derivados de esta investigación: un 85% de los profesores han sufrido al menos en una ocasión algún tipo de violencia, la agresión más frecuente es la verbal.

Las características generales sobre el perfil del agresor que han sobresalido del relato de los profesores son coherentes con los estudios anteriores existentes de autores como Fernández (1998) u Olweus (1980). Las características de personalidad y comportamiento en concreto parecen estar más acordes con

perfiles más actuales como el que plantea la del “Pequeño Dictador” (Urra, 2006), la cual afirma que el adolescente está acostumbrado a obtener lo que desea de forma inmediata por lo que no se esfuerza, y sobre todo el “Síndrome del Emperador” (Garrido, 2005), en donde se explica que el joven intenta satisfacer sus necesidades de forma inmediata, como se observa que ocurre en los precipitantes en la conducta agresiva. En ellas se puede observar cómo las de popularidad alta requieren un menor grado de inferencia y formación en el tema, mientras que en las menos citadas ocurre al contrario, este resultado da a entender que la mayoría del profesorado no tiene una alta comprensión de la conducta del alumno.

Pero dada la representatividad de la muestra, como ya se ha clarificado, tanto los resultados de este perfil como los referidos al grado de violencia y su tipología no son extrapolables a la realidad, sino más bien descriptivos para los casos presentados en este estudio.

Tal y como se predijo y según la tipología que establece Crick y Dodge (1996), en la presente investigación se han hallado precipitantes en la conducta agresiva de tipo reactivo, en cambio en aquellas conductas que nos remiten a la agresión proactiva no existen causas inmediatamente anteriores a la conducta agresiva, sino más distanciadas en el tiempo. Aunque los resultados apuntan a que también en las conductas disruptivas se podrían hallar precipitantes.

Resumen de factores que presentan algún tipo de influencia según el relato de los hechos y la opinión del profesorado Efecto de las drogas.
Creencia de inmunidad y de ser la máxima autoridad (lucha de poderes) o con el objetivo de que el profesor pierda autoridad (lucha de poderes en agresión proactiva).
La presencia de público (sobre todo audiencia de iguales).
Anonimato de los actos, relación desconocida entre el agresor y su víctima.
Pertener a grupos de adolescentes agresivos y/o tener líderes agresivos como modelo de conducta.
Registro del lenguaje que se utiliza y/o trato igualitario hacia el profesor.
Autoritarismo o estilo comunicativo agresivo del profesor.
Ser castigado o tener conflictos en las clases anteriores.
No percepción de las conductas agresivas como inadecuadas.
Falta de autocontrol y reflexividad ante la agresividad.
Locus de control externo, responsabilizar a la parte contraria del conflicto.
Permisividad o falta de disciplina en el estilo educativo del profesor.
Exploración para conocer los límites y la permisividad del profesor (en disruptividad).
Tensión generada por permanecer en el mismo entorno largo tiempo. Aparición de aburrimiento, desinterés y/o desmotivación.
No recibir atención inmediata (en agresión reactiva) y con el objetivo de recibir atención inmediata (en agresión proactiva).
El esfuerzo o la implicación que requiere la asignatura y/o el tipo de actividades.

Cuadro 3: Listado de factores.

En estos precipitantes (recibir una orden general, recibir un castigo, el impedimento a una acción y no recibir la atención reclamada de forma inmediata) se encuentra un denominador común, puesto que todos ellos hacen referencia a la imposibilidad que le presenta el ambiente al sujeto de iniciar, continuar o simplemente realizar unas acciones que son las deseadas por éste, las que el individuo desea llevar a cabo hasta que algún obstáculo en el entorno se lo impide. Según Dollard et al. (1939) la frustración es el resultado de no poder satisfacerse debido a que al sujeto se le presenta un obstáculo, y según su teoría esta frustración provoca de forma instintiva un impulso agresivo. Los resultados del presente estudio concuerdan con esta teoría por lo ya comentado, pues parece tener una implicación directa la imposibilidad de llevar a cabo las conductas deseadas con la conducta agresiva reactiva.

En el planteamiento de esta investigación se contemplaron las dificultades para acceder a la versión del alumno de los mismos hechos relatados por el profesor (informes disciplinarios con informaciones escasas, fracaso escolar o abandono de estudios de los alumnos, interinidad de los profesores,...) por lo que no se diseñó un mecanismo para poder comprobar la intencionalidad del acto agresivo para una mejor clasificación de la conducta violenta como agresiva, así como tampoco si el alumno daba pruebas de dicha frustración, dejándolo para posteriores investigaciones. Aún así parece haber lazos que unen la actual información con esta teoría, pues relaciona la frustración con un tipo de agresión instintiva, la cual corresponde con el hallazgo de precipitantes también solamente en las agresiones reactivas.

Por tanto, al igual que la teoría revisada de la frustración añade características que hacen más probable la aparición de un acto agresivo: la arbitrariedad, injusticia o ilegitimidad (Pastore, 1952), el grado de satisfacción anticipada de la meta que se frustra (Worchel, 1974), y la atribución de intencionalidad que se hace sobre la fuente que frustra (Averrill, 1982; Weiner, Graham y Chandler, 1982), citados en Carrasco et al. (2006), también los precipitantes encontrados añaden información respecto a los "obstáculos" tal y como los definían Dollard et al. (1939), que se caracterizarían según los resultados hallados por:

- Estar presentes inmediatamente antes de la conducta agresiva y ser causa de la misma, pudiéndose llamar por ello precipitantes.
- Contener la imposibilidad de realizar las acciones que el sujeto desea provocando supuestamente frustración.

- Tener asociados una serie de factores que parecen disminuir el umbral para efectuar una respuesta agresiva, aunque por sí mismos no causan dicha respuesta, a los cuáles se les ha dado el nombre de potenciadores.

El hecho de trasladar esta teoría ampliada al ámbito educativo ofrece un modelo explicativo de las reacciones violentas de los alumnos, en la cual no se incluye, como anteriormente se ha explicado, otros tipos de violencia disruptiva, planificada o reiterada y sostenida en el tiempo que no tienen las mismas características, pero que sería interesante estudiar para tener un entendimiento global de la conducta agresiva del alumnado. Además de los precipitantes, en este estudio también se cita un gran número de aspectos que pueden tener relevancia para la aparición de una agresión (los denominados potenciadores, sobre los que se tendrían que comprobar si potencian la conducta agresiva tal y como parece ser, y las variables intervinientes según la opinión del profesorado, que también podrían actuar como precipitantes o potenciadores, pero se desconoce la relación que guardan con la conducta agresiva). Esto abre la posibilidad para investigar más específicamente sobre los distintos factores y su implicación en cualquiera de los tipos de conducta agresiva en el ámbito educativo. Ambas líneas de investigación ofrecerían una visión más completa del fenómeno.

Primeramente, la teoría de Dollard et al (1939), referida a la conducta agresiva en general, debería ser comprobada en el entorno educativo para asegurar la construcción de este conocimiento en las líneas propuestas. Es necesario conocer la perspectiva del alumno para poder corroborar la aparición de frustración en éste antes de la ejecución de la conducta agresiva, al mismo tiempo que la influencia con dicha frustración de los precipitantes, potenciadores u otros no calificados encontrados en esta investigación.

En caso de replicar los resultados, sería interesante abordar los estilos interventivos del profesorado en situaciones de riesgo de agresión, la relación de dichos estilos con los factores influyentes, y el nivel de agresividad evocada; así como también analizar los factores presentes en la situación de riesgo que funcionen como atenuantes de la misma. Estos datos darían pie a programas que mejorasen el manejo del profesorado en estas situaciones de riesgo, pero una propuesta de intervención a desarrollar a partir de este estudio, dada la supuesta implicación de la frustración, sería educar al alumno para tolerar esta emoción y generar

alternativas de conducta a la agresión a través de talleres o trabajándola de forma transversal, además la posterior estimación del índice de violencia en estos alumnos indicaría la efectividad de la intervención.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), 686-695.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Andreu, J.M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14 (1), 37-49. Obtenido el 25 de Enero de 2013 [http://aepcp.net/arc/\(4\)_2009\(1\)_Andreu_Pena_Ramirez.pdf](http://aepcp.net/arc/(4)_2009(1)_Andreu_Pena_Ramirez.pdf)
- Averrill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Doubleday.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Beltrán Llera, J. A., Poveda Fernández Martín, M. y Sánchez Burón, A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista española de pedagogía*, 62 (229), 483-504.
- Berkowitz, L. (1970). Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207.
- Calvo Hernández, P., García Correa, A., Marrero Rodríguez, G. (2002). Medidas políticas en España para la convivencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1). Obtenido el 25 de Enero de 2013. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227715379.pdf
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. Londres: Roudledge.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4 (2), 7-38.
- Carrasco Ortiz, M.A. y del Barrio Gándara, V. (2007). El modelo de los Cinco Grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 12 (1), 23-32.
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in childrens' social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Van der Meulen, K., y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62. Obtenido el 25 de Enero de 2013. http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/10_Perspectivas.pdf
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987) Social-informationprocessing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158.
- Dodge, K.A. y Crick, N.R. (1990). Social information processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 8-22.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- D'Zurilla, T.J. y Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Estévez López, E., Murgui Pérez, S., Moreno Ruiz, D. y Musitu Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- García de León, M. A. (1991). Los docentes, unos pro-

- fesionales acosados. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 267-276.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Huesman, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Marín Sánchez, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula abierta*, 79, 85-107.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 38, 33-52.
- Moyer, K.E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in behavioral Biology*, 2, 65-87.
- Navarro, J. F. y Martín, M. (1998). Correlatos biológicos de la conducta agresiva y violencia en sujetos humanos. *Psicología conductual*, 6 (2), 349-362.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Palomero Pescador, J. E., y Fernández Domínguez, M. R. (2001, agosto). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pelegrín Muñoz, A. y Garcés de Los Fayos Ruiz, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European journal of education and psychology*, 1 (1), 5-20.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 11 (3), 32-39. Obtenido el 25 de Enero de 2013. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228112544.pdf
- Roldán Franco, M. A. (2004). La conducta agresiva en los adolescentes: revisión de las principales teorías explicativas y de los factores implicados. *Miscelánea Comillas: Revista de teología y ciencias humanas*, 62 (120), 73-87.
- Sherry, J. (2001). The effects of violent video games on aggression. A meta-analysis. *Human Communications Research*, 27, 409-431.
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R.S. (1983). Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J.N. Butcher y C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, 2, 159-187. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Urra Portillo, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo*. Madrid: La esfera de los libros.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B., Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: an attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- Worchel, S. (1974). The effects of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality*, 42, 301-318.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

