

El Proyecto Sheffield

No sufráis en silencio

Peter K. Smith*



agresividad, maltrato entre iguales, violencia escolar



La agresión persistente en la escuela constituye una de las peores experiencias a las que pueda enfrentarse un niño. Según una encuesta realizada en Gran Bretaña (Whitney y Smith, 1993), la cuarta parte de los alumnos de escuelas de primaria manifestaba haber padecido algún tipo de agresión durante el trimestre anterior; el hecho se repetía en el caso de uno de cada diez niños. Por otro lado, en las escuelas de enseñanza secundaria se registraron menos casos de agresiones (aproximadamente uno de cada diez alumnos afirmaba haberlas padecido y uno de cada veinticinco sostenía que eran de carácter persistente), aunque pueden resultar especialmente difíciles de atajar. La encuesta puso también de manifiesto que muchos casos de agresión no se denuncian a los padres ni a los profesores —a menudo, más de la mitad—, que hay diversas formas de

En el Reino Unido se lleva a cabo, entre 1991 y 1994, una investigación con el objeto de valorar la eficacia de las distintas intervenciones educativas en relación con la violencia escolar. Se diseña un programa basado en dos tipos de actuaciones: la elaboración de una normativa del centro sobre agresiones, y una serie de medidas optativas como el tratamiento del problema desde el currículo, el trabajo directo con el alumnado implicado o las propuestas para crear un buen ambiente durante el recreo.

agresión (física, verbal, indirecta), y que muchas de ellas se producen en los patios de recreo.

En el Reino Unido, este problema ha pasado prácticamente desapercibido hasta los años noventa y profesores y maestros tenían a su disposición muy pocos recursos al respecto. Quizá por eso las escuelas negaban a menudo el problema. La expresión «en esta escuela no se producen agresiones» era corriente, aunque, casi con total seguridad, incierta. Por fortuna, en la actualidad, la mayor parte de los colegios manifiesta: «En esta escuela no se registran muchos casos de agresión; no obstante, si se producen, tenemos una normativa clara para afrontarlos».

Este cambio se ha producido porque, en primer lugar, se ha tomado conciencia de la gravedad del problema y porque, además, no cabe duda de que las escuelas pueden hacer algo al respecto. Aunque es evidente que no tienen poder para eliminar por completo las agresiones, ya que las familias y la sociedad en general también contribuyen a que se produzcan; sin embargo, en su ámbito, los centros educativos pueden realizar una importante labor en este sentido. Las primeras pruebas de ello proceden de Noruega, en donde, en 1983, se lanzó una campaña nacional para reducir las agresiones en las escuelas (Olweus, 1993).

En Gran Bretaña, desde hace diez años, han ido apareciendo diversas publicaciones y recursos sobre esta cuestión que pueden utilizar profesores y maestros (Skinner, 1996). Más concretamente, en el verano de 1992, se distribuyó por todas las escuelas de Inglaterra y Gales un paquete de materiales de este tipo y, entre 1991 y 1994, el Department for Education apoyó la investigación

desarrollada en la Sheffield University, que exponemos a continuación y que, siguiendo el ejemplo noruego, revisó la eficacia de los distintos tipos de intervenciones escolares.

■ **Diseño del proyecto**

Objetivos

El proyecto, llevado a cabo en 23 colegios de la Administración educativa local de Sheffield, estaba orientado a:

- Apoyar a las escuelas para que desarrollaran formas de reducir las agresiones escolares.
- Evaluar la eficacia de los métodos empleados.
- Elaborar un conjunto de medidas para ayudar al profesorado de toda la nación, basadas en materiales preparados y distribuidos con anterioridad y en los descubrimientos que se produjeran a raíz de este proyecto.

La muestra

De las 23 escuelas participantes, 16 eran de primaria y 7 de enseñanza secundaria. Ya entre noviembre y diciembre de 1990 se había realizado una encuesta sobre el carácter y el grado de las agresiones en estos colegios (Whitney y Smith, 1993). En el estudio, se incluyeron también los datos de cuatro escuelas de control (una de primaria y tres de secundaria) que no formaban parte del proyecto, aunque se tenía información sobre las encuestas realizadas en ellas. En total, se disponía de datos correspondientes a 8.300 alumnos, de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años.

Las intervenciones

El equipo del proyecto colaboró con las 23 escuelas del siguiente modo:

- En la elaboración de una normativa general de la escuela sobre las agresiones (intervención básica).
- En el ofrecimiento de intervenciones optativas que incluían: estrategias de carácter curricular (vídeos, representaciones dramáticas, literatura, círculos de calidad); trabajo directo con los alumnos implicados en situaciones de agresión (método de preocupación compartida de Pikas —Pikas, 1989—, entrenamiento asertivo, consejo a cargo de compañeros); y cambios en los patios de recreo y en la hora del almuerzo (formación de supervisores de la hora del almuerzo y mejora del ambiente del patio de recreo).

La preparación previa a estas intervenciones comenzó en el verano de 1991. Las escuelas las implantaron en los cuatro trimestres comprendidos entre septiembre de 1991 y diciembre de 1992. Las actividades de apoyo a las intervenciones consistieron básicamente en: cursillos de formación permanente para los profesores, maestros y supervisores del almuerzo; provisión de materiales, y asesoramiento a cargo de expertos. Este nivel de ayuda ofrecida puede reproducirse sin grandes dificultades en otros lugares.

Las escuelas utilizaron la información proporcionada por la primera encuesta para seleccionar

las intervenciones e iniciar la elaboración de la normativa. Todos los colegios hicieron progresos en este sentido, aunque con variaciones considerables. El proceso completo de confección de la normativa, que incluía desde conversaciones sobre la misma hasta su redacción, divulgación e implantación, duró un curso entero. También se registraron variaciones en cuanto a la utilización de las intervenciones optativas. Por regla general, las escuelas que pretendían una normativa más completa utilizaron de forma más eficaz este tipo de intervenciones; de éstas, las más usuales fueron la formación de supervisores de la hora del almuerzo y las acciones de carácter curricular.

Supervisión y evaluación

La supervisión del proceso de intervención de cada escuela se llevó a cabo mediante entrevistas regulares y cuestionarios cortos. En cada centro, se calculó el alcance de las *aportaciones* realizadas: el tiempo y esfuerzo invertidos en la elaboración de la normativa general de la escuela y las medidas optativas.

Para la evaluación, se utilizaron diversos métodos complementarios:

- Las entrevistas con alumnos y profesores o maestros participantes y los cuestionarios administrados a los mismos durante el proceso, que pusieron de manifiesto hasta qué punto se consideraban útiles ciertas intervenciones.
- Unos cuestionarios muy cortos que rellenaban los alumnos, en una semana de cada medio trimestre, acerca de si los habían agredido en la jornada en curso.
- Una nueva encuesta, administrada entre noviembre y diciembre de 1992, para ver si, en conjunto, el nivel de los problemas de agresión experimentados en la escuela había cambiado en relación con la situación observada dos años antes. En esta segunda encuesta, se preguntaba también a los alumnos si la escuela había adoptado alguna medida con respecto a las agresiones y si, durante el último curso, había mejorado la situación.

■ **Resultados**

La información sobre las acciones emprendidas recabada de forma inmediata indica que la mayoría de las intervenciones parecían útiles. No obstante, se consideraba que los efectos de las acciones de carácter curricular y del trabajo directo con los alumnos implicados en agresiones sólo eran duraderos si estaban respaldados por una normativa general de la escuela. Del mismo modo, la eficacia de los cambios producidos en los recreos y en la hora del almuerzo estaba supeditada a su integración en una normativa global.

Por otra parte, el seguimiento semitrimestral de los recreos puso de manifiesto que, en el plazo de un curso escolar, las experiencias de agresiones padecidas por los alumnos se redujeron de manera importante en las escuelas afectas al proyecto —en torno al 40%—. Gran parte de esta dismi-



nución tuvo lugar durante los trimestres de primavera y verano, en los que se empezaron a llevar a cabo las intervenciones de forma más activa. Parcialmente, esta reducción se explica por el hecho de que los alumnos fueran haciéndose mayores, pero aún queda un apreciable efecto residual de la intervención de un 25%.

A su vez, la comparación de las dos encuestas puso de manifiesto una minoración apreciable y significativa de muchos indicadores de agresión. En las escuelas de primaria, esta reducción se manifestó en el número, también menor, de alumnos que dijeron haber sido objeto de agresiones, y en el también menor número de los que afirmaron haber agredido a otros; en las escuelas de secundaria, el impacto de la intervención se reflejó en la disposición de los alumnos a hablar de las agresiones cuando se producían y en la posibilidad de tratar la cuestión con los alumnos agresores. En general, estos cambios fueron menos positivos en las escuelas de control que no participaban en el proyecto.

En definitiva, la inmensa mayoría de los alumnos pensaba que las escuelas habían aplicado medidas con respecto a las agresiones y la mayor parte creía que la situación había mejorado en cuanto a las mismas.

Factores del éxito

En líneas generales, cabría señalar el hecho de que las escuelas que tomaron más iniciativas consiguieron con frecuencia mejores resultados. En este sentido, procede el análisis sobre la importancia de diversos factores: la implicación del profesorado, la proporción total de tiempo y es-

fuerzo dedicado a todas las intervenciones, el papel del alumnado o las características de las distintas escuelas.

En primer lugar, se requieren: la dedicación plena a la tarea de, al menos, un profesor o maestro como coordinador de las intervenciones contra las agresiones, y el apoyo decidido de la dirección a esa persona o personas. Sin embargo, la participación de todo el profesorado en la elaboración de las líneas generales de actuación resulta decisiva a la hora de conseguir mejores resultados.

En segundo lugar, es necesario dedicar tiempo a los procesos de concienciación, a mantener conversaciones con todos los miembros de la comunidad educativa, a la elaboración del proyecto, y a la redacción, divulgación e implantación de una normativa del centro. La supresión de alguna de estas etapas sería contraproducente, ya que, por ejemplo, las conversaciones y la participación generalizada del profesorado y de la comunidad escolar, incluidos los directores administrativos y los padres, son fundamentales para el éxito y la credibilidad de la normativa. Asimismo, para la labor de concienciación, las estrategias basadas en el currículo resultan sumamente útiles, tanto en las primeras fases de la elaboración de la normativa como para su mantenimiento y presentación a los nuevos alumnos. Una vez redactada, la normativa debe ponerse en práctica y esto, de alguna manera, se tiene que notar: debe hacerse un seguimiento de la misma a largo plazo y debe ser evaluada y revisada periódicamente; en caso contrario, es probable que los beneficios sólo sean pasajeros.

En relación con el alumnado, cabría señalar la

Resultados prácticos

El resultado más inmediato de la experiencia fue un paquete de documentación, *Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*, editado por el Department for Education en septiembre de 1994 y basado en los descubrimientos del proyecto. Está a disposición de las escuelas estatales de Inglaterra y Gales y puede adquirirse en los distribuidores del HMSO (servicio oficial de publicaciones) o en el Department for Education and Employment de Londres. A su vez, otros dos libros, de Smith y Sharp (1994) y Sharp y Smith (1994), dan más detalles del proyecto y describen cómo pueden ponerse en práctica de inmediato las ideas en la escuela y en el aula.

En los últimos años, el tema de las agresiones en la escuela se ha convertido también en objeto de informe de las inspecciones escolares. Cada cuatro años, las escuelas estatales se someten a una ins-

pección y se elabora un informe sobre su éxito académico. Además, en la actualidad, los inspectores preguntan si el colegio dispone de una normativa sobre las agresiones, qué evaluaciones se han hecho del problema y qué medidas se han tomado al respecto. De las 26.000 escuelas estatales de Inglaterra y Gales, más de 19.000 han solicitado el paquete *Don't suffer in silence*; el seguimiento efectuado por Smith y Madsen (1997) puso de manifiesto que la mayoría de los centros acogió favorablemente el conjunto de medidas, y que les sirvieron de ayuda para elaborar sus normativas e implantar medidas contra la agresión. En la actualidad, hay otros muchos recursos a disposición de las escuelas, se habla de forma mucho más abierta sobre el tema y existe una esperanza razonable de que, al menos, los casos más graves de agresión se reduzcan en gran medida en un futuro próximo.

importancia de la intervención directa sobre los alumnos implicados en agresiones. El entrenamiento asertivo puede dar buenos resultados con aquellos proclives a ser víctimas de agresiones. Si basta con acciones no punitivas, el método Pikas de preocupaciones compartidas constituye un posible primer paso dentro de una respuesta graduada a las agresiones. No obstante, ninguna de esas acciones puede reemplazar una normativa escolar.

También los cambios en los recreos y las horas del almuerzo son factores importantes, porque muchas agresiones se producen en ellos. En este sentido, se debe recomendar la formación de supervisores de las horas del almuerzo, que deberían ser considerados, a efectos de normativa, como miembros plenos de la comunidad escolar. Asimismo, la participación de los alumnos en los cambios de los recreos puede tener resultados positivos.

La adopción de algunas de estas medidas puede verse afectada por las características internas de cada centro. Así, por ejemplo, hay que tener en cuenta que las escuelas grandes y las de enseñanza secundaria necesitan más tiempo para elaborar la normativa. Por tanto, la reducción efectiva de las agresiones puede retrasarse. Es probable que, en estas escuelas, la consecuencia más inmediata de las acciones que se adopten consista en que los alumnos hablen de forma más abierta sobre las agresiones y busquen ayuda; es un resultado positivo en el que hay que basarse al implantar la normativa escolar. Por otra parte, durante la aplicación del proyecto, algunas escuelas (12 de las 23) sufrieron cambios de organización —de director, transformación de *middle* en *junior schools*, unión con escuelas infantiles—. Estos cambios pueden retrasar la acción eficaz, aunque también pueden ser orientados hacia fines positivos, empleando por ejemplo la elaboración de la normativa para acla-

rar los valores y proporcionar una visión de la nueva comunidad escolar.

Por último, en relación con la posibilidad de seguir reduciendo las agresiones una vez implantado el proyecto, parece ser que el seguimiento de algunas escuelas de primaria participantes en el mismo (Eslea y Smith, en prensa) puso de manifiesto que era posible, aunque no siempre fuera fácil; a este respecto, en qué medida se mantenga viva y al día la normativa en la comunidad escolar, la existencia de buenas relaciones entre la escuela y los padres, y la atención a las agresiones tanto de las niñas como de los niños resultan ser factores importantes. □

Referencias bibliográficas

- Department for Education (1994):** *Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*, Londres: HMSO.
- Eslea, M., y Smith, P.K. (en prensa):** «The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools», *Educational Research*.
- Olweus, D. (1993):** *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford (UK): Blackwell.
- Pikas, A. (1989):** «A pure concept of mobbing gives the best results for treatment», *School Psychology International*, 10, pp. 95-104. Para un artículo similar, véase **Roland, E., y Munthe, E. (eds.) (1989):** *Bullying: An international perspective*, Londres: David Fulton.
- Sharp, S., y Smith, P.K. (eds.) (1994):** *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, Londres: Routledge.
- Skinner, A. (1996):** *Bullying: an annotated bibliography of literature and resources, second edition*, Leicester (UK): Youth Work Press.
- Smith, P.K., y Madsen, K. (1997):** *A follow-up of the DFE anti-bullying pack for schools: It's use, and the development of anti-bullying work in schools*, Londres: HMSO.
- Smith, P.K., y Sharp, S. (eds.) (1994):** *School bullying: Insights and perspectives*, Londres: Routledge.
- Whitney, I., y Smith, P.K. (1993):** «A survey of the nature and extent of bully/victim problems junior/middle and secondary schools», *Educational Research*, 35, pp. 3-25.

* **Peter K. Smith** es catedrático de Psicología en el Goldsmith College de la Universidad de Londres. Traducción del inglés al castellano de **Pablo Manzano Bernárdez**.