

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



Convivencia escolar & Prevención de la Violencia

María José Díaz-Aguado
Catedrática de Psicología de la Educación
de la Universidad Complutense de Madrid

Ministerio de Educación
Instituto de Tecnologías Educativas

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



Índice

Introducción.

- 1.1. Cambios sociales y nuevas necesidades educativas
- 1.2. Prevenir la exclusión y la violencia a través de la integración escolar
- 1.3. Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo
- 1.4. Principales modelos de aprendizaje cooperativo
- 1.5. Programa de aprendizaje cooperativo para primaria
- 1.6. Programa de aprendizaje cooperativo para secundaria
- 1.7. Condiciones de aplicación y evaluación del aprendizaje cooperativo
- 1.8. La evaluación de la integración a través de la sociometría
- 1.9. El punto de vista de profesores/as y alumnos/as.

- 2.1. Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales
- 2.2. Del absolutismo a los derechos humanos.
- 2.3. Educar en valores a través del debate y la discusión.
- 2.4. La evaluación del razonamiento moral.

- 3.1. Las causas de la violencia
- 3.2. Pautas generales para la elaboración de programas
- 3.3. Punto de partida general: los derechos humanos
- 3.4. La representación de la violencia
- 3.5. Prevenir el racismo desarrollando la tolerancia
- 3.6. Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad
- 3.7. Un decálogo contra la violencia en la escuela

- 4.1. Tipos, componentes y funciones de la violencia.
- 4.2. Enseñar a pensar para resolver conflictos sociales
- 4.3. Ayudando a afrontar el estrés
- 4.4. Enseñando habilidades de comunicación
- 4.5. Mediación y negociación
- 4.6. Representación de papeles y literatura

- 5.1. La autoridad del profesor
- 5.2. La construcción de la democracia desde la escuela
- 5.3. Pautas sobre los procedimientos de disciplina

- 6.1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza
- 6.2. Éxito, fracaso y relaciones con la autoridad
- 6.3. Cooperación, amistad y relaciones con los compañeros
- 6.4. La construcción de la propia identidad.

Enlaces.

Introducción.

1.- A TRAVÉS DEL METODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este bloque se analiza la naturaleza de los cambios sociales que vivimos actualmente, cómo afectan a la infancia y a la juventud, por qué hoy existe más riesgo de violencia y lo estrechamente relacionada que está con la exclusión social. De lo cual se deriva la necesidad de incrementar los esfuerzos por prevenir ambos problemas así como la posibilidad de lograrlo incorporando determinadas innovaciones educativas a cualquier materia, a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, tanto en educación primaria como en secundaria. Las investigaciones realizadas demuestran que dichos procedimientos ayudan a: adaptar la educación a la diversidad, desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión del grupo y las relaciones que allí se producen, distribuir las oportunidades de protagonismo académico y proporcionar a todos los alumnos y alumnas experiencias de igualdad de estatus, promoviendo su sentido de progreso personal, incluso en contextos en los que el nivel de rendimiento es muy desigual.

2.- DESARROLLANDO LA EMPATIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

En este bloque se analiza cómo es el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y de la consideración de los derechos humanos como criterio moral, uno de los principales objetivos de la educación en valores, y en función del cual debe estructurarse la prevención de la violencia. Desarrollo que ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, a partir de dos hipótesis básicas, según las cuales: 1.- los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (hipótesis cognitiva); 2.-y el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva). Aplicadas al ámbito moral llevan a reconocer que las transformaciones estructurales que el desarrollo supone conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela. En este bloque se describe cómo evoluciona este aspecto del desarrollo, cómo evaluarlo a través de dilemas morales hipotéticos y cómo favorecerlo a través del debate y la discusión entre compañeros, procedimiento desarrollado inicialmente para adolescentes a través de tres décadas de investigaciones experimentales por equipos de contextos culturales muy diversos. Este método puede ser de gran eficacia para aquellas materias (como Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Lengua, Literatura, Segundo o tercer idioma, tutoría...) que tienen la comunicación sobre conflictos sociales como objetivo o como medio del aprendizaje. Los estudios realizados en España han permitido

comprobar su eficacia para mejorar la capacidad general de razonamiento y de comunicación así como la tolerancia, y adaptarlo para ser utilizado desde los primeros cursos de primaria a través de la reflexión y dramatización de cuentos. En el apartado 4.6 (representación de papeles y literatura) se describe dicha adaptación.

3.- EL CURRÍCULUM DE LA NO VIOLENCIA

En este bloque se describe cómo incluir en el currículum contenidos específicos relacionados con la violencia y su prevención, así como pautas generales y ejemplos para el desarrollo de este tipo de programas con adolescentes, utilizando los derechos humanos como punto de partida general, transformando las representaciones que pueden conducir a la violencia, como el sexismo o el racismo, y favoreciendo que se incorpore el rechazo a la violencia en la propia identidad, incluyendo en este sentido también la violencia más próxima, la que puede producirse en la escuela. La tutoría proporciona un contexto muy adecuado para trabajar algunas de las actividades propuestas en estos programas, aunque su eficacia suele incrementarse al desarrollarlos, por lo menos en parte, también a través de materias evaluables.

La adaptación de los programas a la peculiaridad de cada contexto exige analizar qué condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia se dan en él, como propone el enfoque ecológico y se describe en el primer apartado de este bloque. Para comprender la relevancia y dificultad de dicho análisis conviene tener en cuenta que la crispación que produce la violencia suele distorsionar el análisis de sus causas (simplificándolo, buscando chivos expiatorios, o incluso culpabilizando a la víctima en lugar de responsabilizar al agresor). Para prevenirla, es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Las investigaciones realizadas demuestran que los programas escolares de prevención de la violencia pueden resultar eficaces para modificar todas estas influencias (por ejemplo, desarrollando una actitud crítica respecto a lo que se ve en televisión o modificando creencias y estructuras sexistas existentes en el macrosistema); eficacia que aumenta incrementando la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad.

4.- AYUDANDO A RESOLVER CONFLICTOS

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente

su existencia. Por eso, para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula que se describen en el apartado 5.2, sobre la construcción de la democracia desde la escuela, que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia. Para llevarlo a la práctica, a través de las distintas propuestas que a continuación se mencionan, conviene tener en cuenta los tipos, componentes y funciones de la violencia que se pretende prevenir.

5.- A TRAVÉS DE LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA

En este bloque se analiza, cómo superar dos de los problemas que más suelen preocupar a la escuela hoy: la pérdida de autoridad del profesorado, desarrollando nuevas formas de ejercer su papel, y la indisciplina, incrementando la eficacia de los procedimientos destinados a enseñar a respetar límites, e insertándolos en un contexto de democracia participativa. Para llevarlo a la práctica conviene tener en cuenta que cuando se exige a los niños y adolescentes que se limiten a obedecer las reglas que otros han creado, suelen sentirse menos comprometidos con su cumplimiento que cuando han participado en la organización de la vida en común, y en el establecimiento de qué acciones será preciso llevar a cabo si se transgreden. Y es que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de la normas y éstas se conceptualizan como un medio para mejorar el bienestar de todos y de todas, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia, como falta de lealtad, con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer.

6.- DESARROLLANDO LAS HABILIDADES VITALES BÁSICAS

Los problemas de violencia y exclusión de los niños y adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas en etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal aprendidas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición. En este sentido, cabe destacar, por su influencia en la prevención de la violencia, las cuatro tareas siguientes: 1) el establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, a partir de los cuales se desarrollan los primeros modelos de la relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; 2) la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, tarea que se hace crítica de los dos a los seis años, y partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a tareas de forma independiente; 3) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación, a partir de las relaciones con iguales desde los seis años; 4) y la construcción de una identidad diferenciada y positiva en la adolescencia.

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, las habilidades que resultan de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas hacen a la persona menos vulnerable a las situaciones de riesgo psicosocial en general; pudiéndose considerar, por tanto, como condiciones evolutivas protectoras. Por el contrario, las deficiencias resultantes de una inadecuada solución de las tareas críticas aumentan la vulnerabilidad de la persona, pudiéndose considerar, por tanto, como una condición de riesgo.

1.A TRAVÉS DEL METODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este bloque se analiza la naturaleza de los cambios sociales que vivimos actualmente, cómo afectan a la infancia y a la juventud, por qué hoy existe más riesgo de violencia y lo estrechamente relacionada que está con la exclusión social. De lo cual se deriva la necesidad de incrementar los esfuerzos por prevenir ambos problemas así como la posibilidad de lograrlo incorporando determinadas innovaciones educativas a cualquier materia, a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, tanto en educación primaria como en secundaria. Las investigaciones realizadas demuestran que dichos procedimientos ayudan a: adaptar la educación a la diversidad, desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión del grupo y las relaciones que allí se producen, distribuir las oportunidades de protagonismo académico y proporcionar a todos los alumnos y alumnas experiencias de igualdad de estatus, promoviendo su sentido de progreso personal, incluso en contextos en los que el nivel de rendimiento es muy desigual.

- 1.1. Cambios sociales y nuevas necesidades educativas
- 1.2. Prevenir la exclusión y la violencia a través de la integración escolar
- 1.3. Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo
- 1.4. Principales modelos de aprendizaje cooperativo
- 1.5. Programa de aprendizaje cooperativo para primaria
- 1.6. Programa de aprendizaje cooperativo para secundaria
- 1.7. Condiciones de aplicación y evaluación del aprendizaje cooperativo
- 1.8. La evaluación de la integración a través de la sociometría
- 1.9. El punto de vista de profesores/as y alumnos/as.

1.1. Cambios sociales y nuevas necesidades educativas

La actual Revolución Tecnológica provoca cambios de tal magnitud en todas las esferas de nuestra vida (familia, trabajo, ocio...), que simbólicamente resulta acertada su coincidencia con el cambio de milenio; con la representación del fin de una época y el comienzo de otra. Cambios que se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre:

- 1) La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- 2) La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creía superadas.

- 3) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.
- 4) La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.
- 5) Un superior rechazo a la violencia con mejores herramientas para combatirla frente a un riesgo de violencia más grave.

Revolución Tecnológica y nuevos riesgos

Estos cambios modifican las condiciones en las que se produce el desarrollo de los niños y los jóvenes, incrementando el riesgo de violencia y, por tanto, la necesidad de trabajar activamente en su prevención. Para lo cual es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas.

Conviene recordar que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia, y siendo a veces, incluso, utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, modificando la representación que los adultos tienen de la infancia, e incrementando la vulnerabilidad de los niños a todo tipo de violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una *información para ejercer la violencia* a la que hasta ahora no tenían acceso. Una de las tareas educativas para este siglo que empieza es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de este nuevo riesgo de exposición a la violencia o de ser utilizados en ella.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

En relación a lo anteriormente expuesto cabe explicar el incremento de la tendencia a construir una identidad violenta e intolerante observado en algunos jóvenes en los últimos años. En este sentido, los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en la década de los 90 en Europa reflejan que los agresores han sido con frecuencia adolescentes varones de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto. El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que sufre este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se producen el triple de crímenes racistas que en el Oeste.

La personalidad de dichos jóvenes coincide en muchos casos con la descrita en el estudio realizado después de la II Guerra Mundial por Adorno y colaboradores (1950), en la que encontraron una estructura general de personalidad, la personalidad autoritaria, que subyace a las formas más extremas de intolerancia; y que se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (en términos de blanco-negro) y estereotipada, reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe débil o diferente. Estructura que lleva: 1) a definir la propia identidad de forma etnocéntrica, basada en una absoluta diferenciación entre el propio grupo y los otros grupos, contra los cuales se construye la identificación; 2) a conceptualizar el conflicto entre ambos como permanente e irresoluble, como si sólo hubiera dos alternativas: dominio y sumisión; 3) a considerar que lo justo es que el propio grupo domine a los otros y que la violencia es una forma legítima para conseguirlo; 4) puesto que se considera parte de la maldad inherente a la naturaleza humana, por lo que siempre habrá guerras; y se niega radicalmente el valor de la utopía. A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad (ante la que se reacciona con categorías extremadamente simples), una educación muy rígida y/o imprevisible y el sentimiento de haber sido injustamente tratado desde la infancia. En los apartados 3.5 (prevenir el racismo desarrollando la tolerancia), 4.3 (ayudando a afrontar el estrés), y 6.4. (la construcción de la propia identidad) pueden encontrarse pautas y actividades para prevenir estos problemas.

Valores democráticos y currículum oculto

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación para adaptarse a la situación actual es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados alumnos, a los que con frecuencia se denomina como conflictivos. En el apartado 1.9 (el punto de vista de profesores/as y alumnos/as) pueden encontrarse algunas entrevistas realizadas a adolescentes de dichas características.

Las observaciones llevadas a cabo por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor*. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación de la escuela tradicional.

Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para determinados alumnos.

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir. Conviene tener en cuenta, además, que el fuerte incremento de los problemas de indisciplina descrito en los últimos años, sobre todo por los profesores de secundaria y en las aulas muy heterogéneas, que describen como falta de motivación del alumnado, indisciplina e incluso de violencia, refleja lo difícil que es adaptar la escuela a la situación actual y que los mecanismos tradicionales de control, como el currículum oculto, no son eficaces ya como mecanismos de control de la conducta, probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca. Para responder con eficacia a esta nueva situación conviene recordar que dicho currículum entra gravemente en contradicción con los objetivos educativos democráticos, y que la

superación de los problemas de indisciplina exige avanzar en la democracia escolar y en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos.

Innovaciones educativas para adaptar la educación a las exigencias de la sociedad actual

Para superar los problemas mencionados con anterioridad es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; incluyendo las siguientes acciones:

1) Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo, y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y protagonismo a través de conductas y proyectos académicos constructivos.

2) Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

3) Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en la dirección anteriormente expuesta es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos; procedimiento que se describe en el resto de los apartados de este primer bloque.

1.2. Prevenir la exclusión y la violencia a través de la integración escolar

Importancia de la lucha contra la exclusión en la prevención de la violencia

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido, procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como antecedente de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

Una nueva evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación realizada sobre el origen de la integración (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés y Martínez, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar en la escuela infantil a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque éstos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicos a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen.

Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora.

La discriminación en el aula tradicional

Los estudios realizados desde los años 60 han reflejado que en el aula tradicional se producían frecuentes y complejos procesos de discriminación que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que el profesorado disponga de recursos eficaces que le permitan adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y las alumnas y comprometerse con la construcción activa de la igualdad y con la lucha contra la exclusión. Para valorar el impacto de los problemas que a continuación se analizan conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores/as y compañeros/as) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

Expectativas del profesor, discriminación y control.

El estudio de la discriminación que con frecuencia se produce en el aula de clase comenzó, en parte, gracias al trabajo experimental de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalión en la escuela*, (1968). Término con el que se hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa. En esta investigación se comprobó experimentalmente que la creación de expectativas positivas falsas permitió al profesor hacer de Pygmalión con el cociente intelectual de sus alumnos; y que el efecto de dichas expectativas dependía de determinadas características de los niños, puesto que fue mayor en los primeros cursos, en los que habían sido previamente incluidos en el grupo de aptitud media y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la información transmitida pudo contrarrestar).

Pero ¿cuál es la relación entre las expectativas del profesor y la discriminación en el aula? Hay bastantes estudios que demuestran que el profesor interactúa más

frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca. Diferencia de oportunidades que parece anticipar a la que se produce entre los adultos en nuestra sociedad. Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos. Se ha observado, por otra parte, que el profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas. La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas. Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor.

Conviene tener en cuenta, por último, que las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen, como demuestra la evidencia disponible, de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos difíciles es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes y las condiciones en las que debe desempeñar su trabajo para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. Este desarrollo de los recursos y condiciones educativas debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión.

El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos y la lucha contra la exclusión

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permite identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, descrito en los apartados 2.3 a 2.9 de este mismo bloque, como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y prevenir la exclusión y la violencia que con ella se relaciona. Entre las razones que nos llevan a dicha conclusión cabe destacar las siguientes:

1) Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación y exclusión que se produce en la escuela. La aplicación del aprendizaje cooperativo crea un contexto que favorece la superación de dichos problemas, especialmente cuando se lleva a cabo de forma cooperativa entre varios profesores.

2) Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto..., condiciones fundamentales en la prevención de la violencia. Para favorecer dicha adquisición en todos los casos, incluidos los de riesgo de exclusión, es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos los alumnos y alumnas.

3) Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a luchar contra la exclusión cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos; y parece producir el efecto contrario cuando no se dan dichas oportunidades, que conviene por tanto promover a través de la cooperación intergrupal, para favorecer la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia.

4) Para ayudar a afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios históricos suponen, es preciso modificar el proceso de construcción del conocimiento y los papeles en cuyo contexto se produce, dando al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje y enseñando a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación; habilidades que disminuyen el riesgo de utilizar la violencia o de ser su víctima.

1.3. Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre este tema, incluidas las realizadas en nuestro entorno, permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, mejorando con ello la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Y ello por las siguientes razones:

La adaptación a la diversidad

Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos. En función de lo cual, en los años 90 el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible.

Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa. El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que exige sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal, y la evaluación procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo.

Condiciones del contacto intergrupar, integración y tolerancia

De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de la intolerancia que a veces se observa en aulas multiculturales es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos (Díaz-Aguado, 2002,b): en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996, 1998).

Cooperación y construcción de la solidaridad

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos con más dificultades a través de métodos tradicionales, como por ejemplo aquellos cuya lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia. Se ha comprobado, además, que cuando los niños o adolescentes tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el compañero.

Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento

Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para *todos* los alumnos. Los estudios realizados sobre la comparación social reflejan que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros; y que los más visibles, y por tanto más elegidos para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. Al compararse con ellos, algunos alumnos obtienen sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. A través de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo, (como los que se describen en el apartado 1.5) pueden evitarse dichos riesgos, enseñando a los alumnos a compararse consigo mismos así como a elegir a compañeros de rendimiento similar, con los que pueden obtener cualquier resultado. Los procedimientos de evaluación anteriormente mencionados permiten proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos heterogéneos; y contribuyen a desarrollar las amistades interétnicas, debido, en buena parte, a la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas.

Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento

De acuerdo con los principios de la psicología de la actividad inspirada en Vygotsky, uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción

social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: 1) que la persona *que enseña* (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema ; 2) y que se establezca una *tarea compartida*, que favorezca la participación del que aprende (del novato). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento.

A diferencia de la mayoría de los modelos de enseñanza aprendizaje (que suelen dividir las tareas en sus componentes, estableciendo una jerarquía de los más sencillos a los más complejos , y que se aprenden sin hacer referencia a las fases posteriores ni comprender, por tanto, su sentido y objetivos) a partir de la psicología de la actividad se propone una estrategia basada en la realización compartida, entre expertos y novatos, de tareas completas que puede ser aplicada con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo.

Para comprender la relevancia que tienen las tareas completas, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo. De forma similar a los procesos de *andamiaje* observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor; pero gradualmente la situación va cambiando, se va retirando el andamiaje, hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Se trata de un proceso marcadamente interactivo, a través el cual el que aprende va *apropiándose* del objetivo y del procedimiento de la tarea ; y para ello el que enseña debe ir *apropiándose* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea. En los apartados 3.3, 3.5 y 3.6, se incluyen diversos ejemplos de este tipo de tareas completas, incluidas en el currículum de la no violencia, en las que al dar a los alumnos el papel de expertos en derechos humanos, tolerancia o igualdad, se favorece que adquieran tanto las habilidades y conceptos específicos que requieren como que descubran y se identifiquen con sus objetivos.

Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con los alumnos de comportamiento disruptivo. Puesto que con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alumnos y aquél tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas. A través de la realización compartida de tareas completas pueden superarse dichas dificultades, al favorecer una apropiación recíproca del significado que ambos (experto y novato) dan a la tarea.

Cambios en el papel del profesor. La enseñanza cooperativa

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

El aprendizaje cooperativo complementa las otras formas de aprendizaje no las sustituye

Para comprender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo conviene tener en cuenta que su incorporación óptima no sustituye a los otros procedimientos (explicaciones del profesor, trabajo individual...), sino que los complementa y enriquece.

1.4 Principales modelos de aprendizaje cooperativo

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo, incluyen los tres pasos siguientes :

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros) generalmente heterogéneos en rendimiento y que suelen permanecer estables a lo largo de cierto tiempo.
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.

3. Y se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo del grupo .

Una de las diferencias más significativas entre unos procedimientos y otros consiste en la forma de evaluar los resultados: un producto grupal indiferenciado o la suma del rendimiento individual de todos sus miembros.

Modelos más utilizados

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo más utilizados son :

1) *Equipos cooperativos y juegos de torneo (Teams-games-tournament , TGT)*, DeVries y Slavin, 1978. Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. La función primaria del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que todos están preparados para el torneo. En el cual, cada alumno compite con compañeros de su mismo nivel de rendimiento (con los que se sienta en una misma mesa), representando al equipo que le ha entrenado . Las puntuaciones obtenidas por cada alumno se añaden a la puntuación media de su equipo. Inmediatamente después del torneo, el profesor prepara un marcador que las incluye . La composición de los grupos para los torneos varía en función de los cambios experimentados en rendimiento.

2) *Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento, (Student Teams Achievement Divisions, STAD)* Slavin (1978). Técnica de similares características a la anterior pero que sustituye los torneos por exámenes de realización individual que el profesor evalúa en relación a grupos de nivel homogéneo (en lugar de compararle con el conjunto de la clase). Una modalidad especial de esta técnica es la comparación del rendimiento alcanzado en la prueba por cada alumno con el obtenido en la evaluación anterior. Cuando un alumno obtiene un resultado mejor consigue los puntos para el equipo que le ha entrenado.

3) *Equipos cooperativos e individualización asistida (Team Assisted Individualization, T.A.I.)* , Slavin, Leavey y Madden, 1982. Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada con el objetivo de adaptar dicho aprendizaje a niveles de rendimiento extremadamente heterogéneos. Se forman equipos heterogéneos de 4 o 5 alumnos. Cada alumno trabaja dentro de su equipo, con un texto programado por unidades de acuerdo con su nivel de rendimiento. En cada unidad, los alumnos realizan regularmente un conjunto de actividades. Los compañeros de cada equipo trabajan por parejas de su propia elección, intercambiando las hojas de respuesta y corrigiéndose mutuamente los ejercicios. Cuando aciertan en un porcentaje igual o superior al 80% pasan a la evaluación de la unidad, que es corregida por otro alumno-monitor. La puntuación de cada equipo procede de la suma de las puntuaciones que obtienen todos sus miembros y del número de pruebas que realizan.

4) *Rompecabezas (Jigsaw)*, Aronson 1978. Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. El material académico es dividido en tantas secciones como miembros tiene el equipo. Y cada alumno estudia su sección en "grupos de expertos" con miembros de otros equipos que tienen las mismas secciones. Posteriormente cada alumno aporta a sus compañeros de equipo el trabajo realizado y, finalmente, todos los miembros son preguntados sobre la unidad entera individualmente y evaluados también de forma individual. Una variación de esta técnica es el *Jigsaw II* (Slavin, 1980), que cambia respecto al *Jigsaw I* el sistema de evaluación (sumando las notas de los exámenes individuales para formar las puntuaciones de los equipos).

5) *Aprendiendo juntos (Learning Together)*, Johnson y Johnson, 1975. Los alumnos trabajan en grupos pequeños (en torno a tres miembros) y heterogéneos. La tarea se plantea de forma que haga necesaria la interdependencia (con un material único o con división de actividades que posteriormente se integran). Se evalúa el producto del grupo en función de determinados criterios especificados de antemano; recompensando al equipo que mejor la ha realizado.

6) *Investigación de grupo (Group Investigation, G.I.)*, Sharan y Sharan, 1976. La distribución de los alumnos por equipos (de dos a seis miembros) se realiza según las preferencias de los propios alumnos. Cada equipo elige un tema del programa y distribuye las tareas específicas que implica entre sus miembros para desarrollarlo y elaborar un informe final. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que permita desarrollar bien la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información y discutiéndola entre los miembros del equipo, que al final expone ante la clase el resultado de su trabajo. Tanto el profesor como los alumnos evalúan el producto de cada grupo.

Eficacia de los diversos modelos de aprendizaje cooperativo

Las investigaciones experimentales realizadas sobre los diversos modelos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración, que se logra mejorar en todas las investigaciones, su eficacia depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como de las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...). Pudiéndose extraer las siguientes conclusiones:

1) Los programas más eficaces para mejorar el *rendimiento y la motivación por el aprendizaje* son, en general, los que obtienen la evaluación grupal sumando las puntuaciones de cada uno de sus miembros, como los procedimientos que se describen en los apartados 1.5 y 1.6.

2) La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la *autoestima* y el sentido de eficacia personal es menos consistente. Parecen obtenerse buenos resultados con el

procedimiento del rompecabezas, en los que la tarea cooperativa es dividida en diversas secciones y trabajada por grupos de expertos (como el que se describe en el apartado 1.6). Otros procedimientos (como el de 1.5) han demostrado también ser eficaces para mejorar esta variable en algunas ocasiones, sobre todo en los primeros cursos o en dimensiones específicas.

3) *En contextos homogéneos*, con alumnos *adolescentes*, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habilidades cognitivas y sociales que les permiten trabajar con gran autonomía, son especialmente adecuados los procedimientos basados en grupos de expertos (como el de 1.6), o en los que la tarea del equipo se orienta a la realización de proyectos de investigación, que cuando se dan las condiciones anteriormente expuestas resultan de gran eficacia para favorecer el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente o el descubrimiento de soluciones creativas.

4) *Para favorecer la cohesión intergrupala, la integración de los alumnos de riesgo y la tolerancia en contextos heterogéneos*, los modelos más eficaces son los que incluyen: equipos con alumnos que pertenecen a distintos grupos (étnicos, culturales, o de cualquier otro tipo), con sistemas de evaluación que permiten distribuir el éxito entre todos los alumnos y proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo. Eficacia que puede explicarse teniendo en cuenta que proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo (étnico, por ejemplo) desde un estatus similar, metas fuertemente deseadas, lo cual contribuye a desarrollar la atracción interpersonal y da la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-grupales existentes. El procedimiento descrito en el apartado 1.5 cumple dichas condiciones.

1.5 Programa de aprendizaje cooperativo para primaria

Se resume a continuación el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos de educación primaria, a los que asisten junto a niños del grupo mayoritario, alumnos de minorías étnicas (Díaz-Aguado, 1992) o con necesidades educativas especiales (Díaz-Aguado, 1994):

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración, a través de las siguientes actividades:

- Crear un esquema previo.
- Definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas.
- Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación.
- Proporcionar oportunidades de practicar.
- Evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos siguientes o combinando los dos:

- Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

1.6.-Programa de aprendizaje cooperativo para secundaria

A continuación se presenta el modelo que hemos desarrollado en enseñanza secundaria dentro de los *Programas de prevención del racismo y la violencia entre los jóvenes* (Díaz-Aguado, Dir., 1996) y del *Programa para prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002):

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una múltiple perspectiva:

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.
- Siguiendo la propuesta que los alumnos plantean junto a las dos calificaciones anteriores, se sigue considerando (con un peso del 30% o del 50% sobre la puntuación final) la calificación individual.

Cuando existen dificultades para llevar a cabo la división por grupos de expertos, puede suprimirse inicialmente, y tratar de incorporarla después, cuando el grupo ya esté familiarizado con el resto del procedimiento.

1.7. Condiciones de aplicación y evaluación del aprendizaje cooperativo

Contextos de aplicación

Lo mejor para favorecer la eficacia del aprendizaje cooperativo es incluirlo de forma permanente como una actividad académica regular, sin que esto signifique la exclusión de otras actividades de aprendizaje con las que se complementa.

El aprendizaje cooperativo puede ser aplicado sobre cualquier materia y a lo largo de todo el curso escolar. Para favorecer sus resultados en contextos de rendimiento muy

heterogéneo suele ser conveniente elegir: 1) materias que puedan ser descompuestas en *unidades fáciles de manejar* por los alumnos y ordenadas según su complejidad ; 2) materiales y situaciones que proporcionen *experiencias prácticas* relacionadas con lo que deben aprender , así se facilita la tarea del equipo y ésta resulta más atractiva; 3) para proporcionar igualdad de estatus (y compensar así las diferencias que se producen con métodos tradicionales) se debe elegir aquella *materia que presente menos problemas para los alumnos con dificultades* y/o llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en varias materias.

Formación de los equipos de aprendizaje

Conviene tener en cuenta que el componente fundamental de este método son los equipos de aprendizaje, que deben permanecer estables a lo largo de cierto tiempo (dos o tres meses como mínimo, para obtener resultados de cierta significación) y formarse en función de su heterogeneidad en género, rendimiento, etnia y riesgo de exclusión y de violencia. Para conocer dicho riesgo pueden utilizarse los procedimientos que se incluyen en el apartado 1.8. sobre la evaluación de la integración a través de la sociometría.

Cuando los equipos son formados por los propios alumnos, suelen reproducirse en ellos las segregaciones que existen en nuestra sociedad (en función del género, el rendimiento, el grupo étnico...). Para superar dicha tendencia es a menudo imprescindible que los equipos de aprendizaje sean distribuidos por el profesor. Al formar equipos heterogéneos transmite una actitud contraria a las segregaciones y proporciona la oportunidad de descubrir que a pesar de las diferencias existen semejanzas. Experiencia educativa que resulta de extraordinaria relevancia para la lucha contra la exclusión y la prevención de la violencia.

Presentación en el aula

Antes de empezar es muy importante que el profesor explique en qué consiste el aprendizaje cooperativo y como se van a evaluar los resultados, enfatizando la *interdependencia positiva* que implica, según la cual los objetivos, resultados y actividades de cada alumno están estrecha y positivamente relacionados con los del resto de su equipo. Cuando el programa se aplica en enseñanza primaria suele ser necesario, además, enseñar a colaborar. Para lo cual puede seguirse el procedimiento que se resume en el apartado 4.4 sobre cómo enseñar habilidades sociales (crear esquema previo, dar oportunidades de practicar, evaluar...).

La evaluación

La evaluación representa una parte muy importante del aprendizaje cooperativo; puesto que de ella depende que se cree o no la interdependencia positiva, una de sus principales características. Es muy importante que los alumnos entiendan de qué depende la evaluación y que la consideren justa.

Cuando el aprendizaje cooperativo se aplica en contextos de rendimiento muy heterogéneo, en los primeros cursos y/o cuando existe poca motivación por el aprendizaje puede ser necesario incluir periódicamente sesiones de evaluación en las que se igualen al máximo las oportunidades de todos los alumnos para obtener resultados positivos.

El procedimiento que mejores resultados suele dar en contextos heterogéneos de primaria permite estimular la comparación del rendimiento de cada alumno : 1) consigo mismo en la sesión anterior ; 2) o con compañeros de nivel de rendimiento similar cuando esto sea posible. A través de los cuales se favorece la consecución de dos importantes objetivos, al: 1) ayudar a definir metas realistas y a obtener a partir de ellas oportunidades de dominio independiente sobre el medio, contribuyendo al desarrollo de la autoestima y la motivación de eficacia ; 2) y estimular la adquisición de habilidades de comparación intrapersonal (consigo mismo) que permiten comprobar el propio progreso, así como habilidades y oportunidades de comparación interpersonal utilizando múltiples grupos de referencia. Los torneos grupales tienen una fuerza motivacional superior a ningún otro componente de este modelo. Es necesario, sin embargo, darles un tono lúdico, enfatizando la importancia de colaborar y relativizando la importancia de ganar o perder.

La evaluación del procedimiento previsto para educación secundaria, exige considerar múltiples criterios, integrando los resultados que cada alumno/a obtiene en:

- El grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- El grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.
- Siguiendo la propuesta que los alumnos plantean, en este sentido, junto a las dos calificaciones anteriores, se sigue considerando (con un peso del 30% o del 50% sobre la puntuación final) la calificación individual.

1.8. La evaluación de la integración social a través de la sociometría

A continuación se incluyen diversos procedimientos sociométricos que pueden ser de utilidad para conocer el grado de integración existente entre los alumnos y alumnas de cada aula, y formar los grupos heterogéneos para el aprendizaje cooperativo en función de dicha información.

Los procedimientos sociométricos

Los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información tanto del nivel de integración de cada individuo como de los contextos en los que se desarrolla. Consisten en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo (por ejemplo de una clase) acerca del resto; y conocer, así, el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca.

Los métodos sociométricos utilizados para evaluar los programas que en esta página web se presentan y adaptarlos a cada contexto, se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos:

Método de las nominaciones

El método de las nominaciones consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta jugar o estar en su tiempo libre (cuestión uno en la versión de niños y tres en la de adolescentes) y con los que menos le gusta jugar o estar (cuestión dos de la versión de niños y cuatro en la de adolescentes); preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos. En el caso de los adolescentes se contemplan dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre, de forma que puedan obtenerse datos más diferenciados.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el *establecimiento de relaciones de amistad*, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

Elecciones: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número uno en la versión para niños. En la versión para adolescentes se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el sujeto es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres).

Rechazos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en la pregunta número dos en el caso de los niños y en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre) en el caso de los adolescentes.

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado **preferencia social**, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

Método de asociación de atributos perceptivos

Con objeto de obtener información sobre la conducta tal como ésta es percibida por los compañeros Hartshorne y May propusieron el método del "*adivina quién es*". A partir de este procedimiento general, en las investigaciones realizadas para validar cada una de las versiones que a continuación se incluyen se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los alumnos/as de cada edad en la descripción de sus compañeros (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en nuestros cuestionarios sociométricos permite obtener información de la conducta percibida por los compañeros así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada niño recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

Atributos positivos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo. En la versión escolar para niños dichas categorías son: el que tiene más amigos, al que más quiere la profesora, el más alegre, el que más ayuda a los otros niños y el que más sabe. En el caso de los preadolescentes son: tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, capacidad para atender y escuchar a los demás, capacidad para resolver conflictos entre compañeros y saber comunicarse.

Atributos negativos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo. En la versión para niños los atributos negativos son los siguientes: el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe y al que menos quiere la profesora. En la versión para preadolescentes son los siguientes: no tener amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, estar frecuentemente llamando la atención, agresividad y tener problemas para comunicarse.

Los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza dicho método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de niños que responden (elecciones, rechazos, atributos positivos y atributos negativos).

Método de las puntuaciones: ranking.

La mejor evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad) se obtiene a partir del método de las puntuaciones, también denominado ranking. Consiste en pedir a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (*muy bien, bien, regular, mal, muy mal*), contestando a la pregunta genérica *¿cómo te cae?*, seguida por los nombres de todos los compañeros y compañeras de la clase. El estatus sociométrico de cada alumno se calcula sumando todas las puntuaciones que recibe y dividiendo el resultado de dicha suma entre el número de compañeros que le han puntuado. Este procedimiento permite conocer la aceptación media obtenida por cada uno de los alumnos de la clase (acerca de cómo cae a los demás). Es el índice sociométrico que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención. El alumnado de secundaria presenta muchas objeciones para responder a este tipo de preguntas, razón por la cual no las incluimos en las evaluaciones que hemos llevado a cabo en dicho nivel.

Para su aplicación en primaria se entrena previamente a los alumnos en la utilización de una escala de cinco grados; entrenamiento especialmente necesario en los cursos inferiores.

Puesto que se otorga un uno a los compañeros que mejor caen y un cinco a los que peor, cuánto mayor sea la puntuación en el ranking, peor es el estatus sociométrico reflejado.

Normas de interpretación

Los procedimientos sociométricos pueden servir para detectar a alumnos que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales (ser rechazado por un número importante de compañeros y no tener ningún amigo entre ellos). Resumimos brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

1.- *Ser rechazado por un número significativo de compañeros*; se refleja en el índice de rechazos y en el ranking. Como criterio general se considera a un alumno rechazado cuando obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los compañeros que contestan al cuestionario, así como una puntuación en el ranking que exceda sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad, aproximándose al 4. Es necesario, sin embargo, interpretar dichos criterios teniendo en cuenta la tendencia general que se produzca en el grupo evaluado.

2.- *El aislamiento* o total ausencia elecciones, que refleja falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado.

El rechazo de los compañeros en la escuela no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo (como sucede con el aislamiento), sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas.

El niño aislado se caracteriza por ser ignorado por sus compañeros y pasar desapercibido, aunque suele ser ligeramente impopular. Su principal riesgo reside en la privación socio-emocional y la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad. Además, la mayoría de los niños aislados suelen ser conscientes de su situación (se perciben sin amigos), de lo cual se derivan altos niveles de estrés y una acentuada tendencia a infravalorar su competencia social.

Se incluyen a continuación tres cuestionarios sociométricos:

- 1) Cuestionario Sociométrico para Niños (C.S.N.), de 6 a 10 años
- 2) Cuestionario Sociométrico para preadolescentes (C.S.P.), de 11 a 13 años.
- 3) Cuestionario Sociométrico para Adolescentes (C.S.A.) de 14 a 18 años.

C.S.N.

NOMBRE..... APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

5. Tiene más amigos.....
6. El más triste.....
7. Al que más quiere la profesora.....
8. El más alegre.....
9. El que más ayuda a los demás.....
10. El que más sabe.....
11. El que menos amigos tiene.....
12. El que más molesta a los demás.....
13. El que menos sabe.....
14. Al que menos quiere la profesora.....

C.S.P.

NOMBRE..... APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....
2. No tener amigos.....
3. Llevarse bien con los profesores.....
4. Llevarse mal con los profesores.....
5. Ser simpático con los compañeros.....
6. Ser antipático con los compañeros.....
7. Su capacidad para atender y escuchar a los demás....
8. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás.....
9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....
10. Su agresividad.....
11. Saber comunicarse.....
12. Tener problemas para comunicarse.....

C.S.A.

Nombre.....Fecha
Centro..... Curso..... Grupo.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....
2. Tener pocos amigos.....
3. Llevarse bien con los profesores.....
4. Llevarse mal con los profesores.....
5. Ser simpático con los compañeros.....
6. Ser antipático con los demás.....
7. Su capacidad para entender a los demás.....
8. No entender a los demás.....
9. Su agresividad.....
10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....
11. Estar dispuesto a ayudar a los demás.....
12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás.....
13. Saber comunicarse.....
14. Tener problemas para comunicarse.....
15. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.....
16. Sentirse fracasado.....
17. Sentirse superior.....
18. Querer llamar siempre la atención.....
19. Ser inmaduro.....

1.9.El punto de vista de profesores/as y alumnos/as sobre el aprendizaje cooperativo

Percepción por el profesorado

Se incluye a continuación una selección de protocolos procedentes de diversas investigaciones (Díaz-Aguado y Andrés, 1999; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Andrés, 2001), en los que se refleja cómo perciben los propios profesores su papel en el aprendizaje cooperativo:

De transmisor de información a mediador en la construcción del conocimiento

Los profesores describen, con frecuencia, que el aprendizaje cooperativo incrementa el protagonismo de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento, convirtiendo el papel docente en el de un mediador que facilita dicho proceso; y haciendo que como consecuencia, lo aprendido se aprenda de forma más profunda y duradera.

PROFESOR DE ETICA, BACHILLERATO: *“¿Qué ha supuesto el programa para usted? Advertir que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, del desarrollo evolutivo de su personalidad, en el sentido de ir desarrollando facetas de su persona, incorporando conceptos, ideas, a sus conocimientos, de forma más profunda que con otros métodos”.*

PROFESORA DE FILOSOFÍA (4º ESO): *“Han mejorado mucho sus conocimientos...y el cambio se nota. (...) Concretamente, en un texto sobre los derechos humanos bastante difícil han obtenido mejores resultados que los de Bachillerato (que no han trabajado con aprendizaje cooperativo). No les ha presentado excesiva dificultad a nivel de lenguaje o de comprensión. Han aprendido de forma vivida”.*

Reducción de la distancia con los alumnos e incremento del poder referente y de la eficacia para educar en valores

Cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo, y lleva a cabo las actividades que dicho método posibilita, mejora la percepción que los alumnos tienen de su relación con él así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la reducción de la distancia entre el profesor y sus alumnos, y el hecho de convertirse en mediador de objetivos fuertemente deseados por ellos (a través del cambio en la evaluación), hacen que se incremente

el poder referente del profesor, puesto que mejoran también las relaciones que el profesor mantiene con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos, su eficacia para educar en valores y la satisfacción del profesor con su propio papel. Algunas de estas consecuencias son captadas por los profesores que lo aplican desde los primeros cursos de primaria; y otras, como el incremento de la eficacia para educar en valores, son mencionadas sobre todo por los profesores que trabajan con adolescentes:

PROFESORA TUTORA, CUARTO DE PRIMARIA: "Como profesora me he visto como menos profesora tradicional, más abierta a los niños, más participativa, más de tú a tú, más como juego, no como profesora engomada y tiesa; más alegre, el trabajo más ameno, más alegría, se estaba perdiendo mucho la alegría en las clases (...) porque con los mayores a veces estás apática. (...) Es muy importante motivarte, porque si no te sientes mal".

PROFESORA DE MATEMÁTICAS, ESO: "Mejoran nuestras relaciones de adultos con los alumnos. Nos encuentran más a su nivel y preparados para solucionar muchos de sus problemas, lo que antes era impensable para ellos".

PROFESOR DE HISTORIA, BACHILLERATO "Me he sentido a gusto (...) (con el aprendizaje cooperativo) ha mejorado la relación de confianza alumnado-profesor. He tenido la agradable sensación de ser más cercano al alumnado, a sus inquietudes e intereses y no ser únicamente mero transmisor de conocimientos, un instructor de una materia específica, sino también la de estar formando a los adolescentes con una orientación a la justicia y la solidaridad, algo que estoy seguro, de una u otra forma, han captado los alumnos y alumnas, pues me siento muy valorado y querido por este grupo, incluso por los alumnos y alumnas que no han obtenido una calificación positiva en la asignatura".

PROFESORA DE HISTORIA, BACHILLERATO "(...) ha mejorado la relación profesor-alumno. (...) Me he sentido cómoda al desarrollar el programa. (Ha favorecido la educación en valores), la incorporación de los temas transversales, que hasta el momento se presentaban de forma más secundaria. (...) Los alumnos se han motivado más, se han hecho conscientes de las discriminaciones que todavía existen. Se han sensibilizado. Han entendido que la violencia es un fenómeno social que debe erradicarse".

Desarrollo de la tolerancia hacia los alumnos y adaptación a la diversidad

El aprendizaje cooperativo incrementa las oportunidades de observación del profesor y le obliga a prestar atención al progreso de cada alumno, cambios que los propios profesores relacionan con la superación de determinados errores en la percepción del grupo de clase o de determinados individuos, que parecen incrementar

considerablemente su tendencia a tratar la diversidad de forma proactiva, en lugar de limitarse a reaccionar a ella.

PROFESORA TUTORA Y DE MATEMÁTICAS, SEXTO DE PRIMARIA: "Como profesora me he visto participando (...) más con cada uno en concreto, porque voy de grupo en grupo; tienes un contacto más directo con cada uno (...) porque cuando explicas y cada uno trabaja solo a lo mejor uno te pregunta, pero de esta forma si pregunta uno atiendes a todo el grupo".

ASESORA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN PRIMARIA: "El cambio (más importante que noté en el profesorado) fue una actitud más de apertura y de tolerancia. *¿Tolerancia hacia qué, hacia los alumnos?* Hacia los alumnos, hacia los propios alumnos, no sé muy bien si es la palabra tolerancia, ellos lo veían como muy cerrado, (...) como cuando decimos este niño no puede dar más, y como no puede dar más, pues no da más, y hasta aquí, y por mucho que hagas no se puede. Y eso ya cambia, en el sentido de que vieron que por otros caminos podían conseguir cosas que de una forma tradicional no conseguían. Eso fue quizás lo que más me llamó la atención. *¿En qué se notó?* En sus conversaciones, y muchas veces en las charlas de café, en el propio seminario. (...) el intercambio que se producía en el seminario sobre aquellas cosas que habían puesto en práctica les servía mucho (...) porque había gente que pensaba que no (...) que pensaba que tal chaval nunca iba a hablar y resulta que sí, que estaba hablando o que nunca iba a participar y sí que participaba. Entonces, de alguna manera les sorprendía de una forma positiva cuando intercambiaban experiencias de lo que habían hecho en clase".

PROFESOR DE ETICA (4º DE ESO): "El aprendizaje cooperativo me ha aportado entre otras cosas el darme cuenta de que muchas veces yo no tenía razón. (...) enseñaba a los alumnos a escuchar (...) y a veces no les escuchaba yo, (...) (con la investigación cooperativa por grupos de expertos) tienes que escuchar no como profesor, sino casi como un experto, diríamos, de expertos. (...) te obliga más a prestar atención a nivel individual de pequeño grupo, no de gran grupo de clase".

Reducción de la necesidad de controlar la conducta negativa

Los profesores describen que el aprendizaje cooperativo hace las clases más amenas y participativas, dando protagonismo a todos los alumnos, incluso a los que con métodos tradicionales suelen buscarlo con conductas disruptivas, con lo que reduce los problemas de indisciplina así como la necesidad de que el profesor deba controlarlas y sancionarlas, mejorando con ello sensiblemente el clima del aula para todos los que en ella se encuentran, incluido el propio profesor:

ORIENTADORA DE SECUNDARIA: "Estos métodos favorecen el protagonismo de los alumnos, estimulan la motivación hacia la tarea y facilitan

enormemente la labor del profesor, porque pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de la tarea y la persona que coordina una serie de actividades propiciando una participación más activa de los alumnos, donde éstos encuentran un mayor protagonismo. Son metodologías que cambian de alguna manera el papel del profesor pero que, una vez que se adquieren y practican, facilitan la tarea del aula porque hacen que los alumnos se impliquen más en su propio aprendizaje. Si conseguimos que los alumnos estén más motivados por la tarea, podremos suprimir una de las fuentes de estrés fundamentales que tiene el profesor. Normalmente el papel que tiene el profesor y su estrés vienen por la dificultad de hacerse entender por la clase; esto supone que si en la clase hay alumnos que hablan...otros que tiran bolígrafos...otros que se les caen... el profesor se ve interrumpido en su discurso por estas cuestiones y piensa que pierde el control de la situación. Si nosotros les damos un papel más activo en su propio aprendizaje y nuestro papel es el de facilitadores de la tarea, la calidad de vida del profesorado puede aumentar considerablemente, porque estamos eliminando una de las principales fuentes de estrés; me refiero a todo lo que es la llamada disciplina del aula, la atención de los alumnos ..., que generan un malestar importante (...) sobre todo si tenemos en cuenta que el alumno pasa muchas horas en el aula y el profesor también, con muchos grupos".

La enseñanza cooperativa

El aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos. Además, cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente. La experiencia que supone compartir la enseñanza dentro de una misma aula con un compañero, parece ser una oportunidad de especial relevancia para superar determinados obstáculos que supone la innovación educativa.

PROFESOR DE HISTORIA, PRIMERO DE BACHILLERATO: “Aplicar el programa en colaboración con mis compañeros y compañeras, ha supuesto salir de la monotonía, recuperar la ilusión docente, conocer facetas interesantísimas de todos ellos y ellas, trabajar en equipo, intercambiar experiencias de forma provechosa y crear un clima de reflexión compartida, optimismo y cooperación en el centro, del que a buen seguro partirán iniciativas importantes en cursos venideros, siempre que pueda mantenerse el equipo de trabajo”.

Cuando el aprendizaje cooperativo es desarrollado a través de la cooperación entre profesores éstos suelen llevar a cabo innovaciones más creativas y adaptadas al contexto específico de su centro; adaptaciones que no sólo se ven favorecidas por dicha colaboración sino que también la requieren, como se refleja en la siguiente descripción:

PROFESOR DE FILOSOFIA DE SECUNDARIA : “Los alumnos de 4º de ESO tienen una capacidad de abstracción bastante limitada. Y son también bastante inseguros. Por eso, el profesor de Psicología y yo consideramos que sería conveniente realizar la actividad de manera conjunta con los alumnos de 1º de Bachillerato. Formamos grupos conservando a los formados en 4º ESO añadiendo a cada uno dos alumnos de 1º de bachillerato de los que considerábamos con más competencia para la discusión. Vieron la última parte del vídeo *Democracia es igualdad*. Cada uno expresó su opinión dentro de su propio grupo y se estableció un debate dentro de cada grupo. Creemos que la actividad fue muy positiva. Los alumnos de 4º de ESO se interesaron por la actividad como no lo habían hecho anteriormente cuando discutían ellos solos. Escuchaban a sus compañeros mayores con concentración, mientras éstos hablaban como si fueran profesores, pidiéndoles además su opinión. Los alumnos de ESO, hasta aquellos que habían manifestado actitudes bastante intolerantes con anterioridad, daban la razón a sus compañeros mayores cuando manifestaban actitudes tolerantes. Quizá, los alumnos de 4º no vieran en los mayores agentes de coacción, sino a chicos como ellos que, en cierta medida, representaban el listón que quisieran poder superar”.

En los centros de primaria interétnicos, el aprendizaje cooperativo parece ayudar a superar las dificultades que suelen existir para que el profesor de apoyo a la diversidad colabore con el profesor tutor dentro del aula (en lugar de limitarse a apoyar a los niños que tienen dificultades fuera de dicho contexto), contribuyendo así a mejorar la eficacia de las innovaciones realizadas para adaptar la educación a la diversidad así como la satisfacción de los profesores que las llevan a cabo.

ASESOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN PRIMARIA: " *¿Cómo son en estos momentos el papel del profesor de apoyo y su relación con el profesor tutor?* En la mayoría de los centros estos recursos se desaprovechan porque se limitan a sacar alumnos del aula y dar clases particulares cuando a veces esto no es necesario. A veces es necesario el refuerzo específico a un determinado alumno en una técnica concreta o en un aspecto concreto del currículum, pero la mayoría de las veces, ese refuerzo, podría hacerse dentro del aula (...) para la mayoría de la clase o toda la clase, porque, analizados uno por uno todos los refuerzos que recibe ese alumno fuera, lo podría tener dentro del aula (...) Se podrían producir intercambios de papeles entre el profesor tutor y el profesor de apoyo para favorecer una mayor integración del alumnado, (...) que no se le identifique al niño que sale fuera como el tonto, que sale por ser gitano o cualquier otra etiqueta. *¿Con el intercambio de papeles a qué se refiere?* Muchas veces el profesor de apoyo puede coger el papel del tutor y el tutor puede ejercer el apoyo con los alumnos dentro del aula o fuera del aula. (...) además está investigado, está demostrado que cuando no se discrimina "éste es de apoyo, éste es tutor" se favorece la integración del alumnado (...) se ve que la tutora atiende también a otros alumnos (...) se apoya el aprendizaje entre

ellos, entre todos (...), integrando a esos niños dentro de otro grupo formal normalizado, no siempre en guetos o apartados".

Percepción por el alumnado de secundaria

Se incluyen a continuación extractos de algunas entrevistas procedentes de una investigación, aún inédita, realizada dentro de un convenio con el Instituto de la Juventud, para prevenir la violencia en la escuela y en el ocio, (Díaz-Aguado, Dir., 2001), en la que hemos comprobado la eficacia del aprendizaje cooperativo junto con los procedimientos que se describen en el apartado 2.3 (discusión entre compañeros) y en el 3.2 (el currículum de la no violencia), para mejorar la calidad de la vida en la escuela incluso en aquellos casos en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante. Manuel, Jaime y Jorge son alumnos de cuarto de ESO, de un grupo compuesto básicamente por repetidores, en el que antes de trabajar en estos programas manifestaban con mucha frecuencia conductas disruptivas y se habían producido algunas agresiones a objetos pertenecientes a sus profesores.

MANUEL (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS) "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen . podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no".

MANUEL (DESPUES DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPO DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES) : "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

JORGE (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

JAIME (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): “*¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.”

JAIME (DESPUES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): “El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. *¿Qué te parece cómo se han formado los grupos?* A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo trabaja?* Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. *¿Quién se lo dice?* Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más”.

Percepción por el alumnado de primaria

Se incluyen a continuación extractos de las entrevistas realizadas sobre el aprendizaje cooperativo antes y después de haber participado en los programas que se resumen en el apartado 1.5, junto con la discusión y representación de los conflictos que conducen al racismo y la violencia a través del cuento que se incluye en el apartado 4.6, en los que se refleja cómo dicha participación mejora la capacidad de cooperación de los alumnos, sus actitudes hacia los compañeros, una mejor comprensión de cuál puede ser su papel en la construcción del conocimiento y la integración de los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos minoritarios.

TERESA, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO, OCHO AÑOS, ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Qué es lo que menos te gusta del colegio?* Trabajar, me aburro con muchas cosas y cuando no las sé hacer levanto la mano y nadie me viene a ayudar. La seño tarda mucho y se me cansa la mano de estar tanto tiempo levantada. *¿Tú puedes enseñar a algún compañero?* Sí, si yo sé hacer los ejercicios y hay gente que no sabe, yo les puedo ayudar. *¿Algún niño de tu clase te puede enseñar a ti?* No lo sé, creo que no, porque hay unos niños y yo que somos los más listos de la clase y que siempre lo sabemos hacer.(...) A mí sólo me ayuda la seño que es la que más sabe".

TERESA, DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Con quién te gusta más estudiar o hacer un trabajo?* Elisa y Silvia, me ayudan mucho, y yo a ellas. Me explican con buenas palabras, no gritándome. Me están hablando con palabras y si no me pueden decir el ejercicio porque si no yo no aprendo, me lo dicen con gestos, y yo también las ayudo. (Silvia es miembro de su equipo cooperativo)."

ELENA, ALUMNA GITANA DE OCHO AÑOS, DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Qué te gusta más, trabajar sola o en grupo?* En grupo, porque te dan compañía, me lo paso muy bien con ellos. Por ejemplo, si tenemos que hacer un ejercicio lo hacemos entre todos, (...) aprendes más porque te dicen cosas. *¿Te gustaría cambiar de grupo?* Me gustaría seguir con estos compañeros, me caen mejor porque antes me decían cosas feas ... y ahora al revés, me ayudan, juegan conmigo en el patio. Antes me decían "gitana rabuda" porque como soy gitana me dicen eso y ellos como son payos se diferencian. Ahora ya no me lo dicen porque son buenos compañeros conmigo. *¿Por qué ya no te dicen esas cosas?* Porque yo se lo digo, les digo: "nos tenemos que llevar bien". Y ellos dicen "tenemos que ser amables y llevarnos bien, estar juntos y ayudarnos". Y yo les cuento cosas de mi raza, como que nos echamos almendras y vosotros arroz (en las bodas). Ellos me preguntan por las juergas y eso. Yo se lo cuento, a los de mi grupo, y hablamos. Les gusta y ellos me cuentan cosas a mí".

En los protocolos siguientes se pone de manifiesto la eficacia que la cooperación entre compañeros puede tener para favorecer el aprendizaje de todos los

alumnos, al activar la zona de construcción del conocimiento y legitimar las conductas de pedir y dar ayuda, y a través de ellas la construcción de la solidaridad.

JOSE, ALUMNO DEL GRUPO MAYORITARIO, ONCE AÑOS, ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo?* Por una parte más solo, porque si uno va atrasado y yo adelantado, me cuesta pararme, porque me desanima y parece que no lo voy a terminar, y por otra parte me gusta, porque también me gusta que me esperen o me expliquen también".

JOSE, DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo?* En grupo, antes no pero ahora sí, porque si no comprendo algo me lo pueden explicar y si ellos no comprenden algo se lo explico yo. Antes no porque nunca lo habíamos hecho. Bueno sí, me había puesto en grupo pero trabajando cada uno por su cuenta, y 2 días solo.(...) A Juanma y a Nuria les ha venido muy bien porque Juanma no solía pedir ayuda, se fijaba, y le teníamos que decir que no se fijara y que lo aprendiera bien. Nuria decía "No lo entiendo" y sí lo entendía pero era para que se lo dijéramos. Si no lo sabía se lo explicábamos un poco y por ejemplo le preguntábamos "*¿Cuántos lados tiene un pentágono?*" y le ayudábamos un poco hasta que decía que tenía 5. No quería pensar, pero le hemos ayudado como te he dicho".

TOMÁS, ALUMNO GITANO, ONCE AÑOS, DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS: "*¿Tú puedes enseñar a algún compañero?* Sí, a Luis que me pregunta, y a algunos amigos de 5º les enseño a hablar en gitano. *¿Algún compañero de tu clase te puede enseñar a ti?* Sí, Azucena, Jorge, cosas que no sé. Me las explican mejor que la señorita, con sus palabras, les entiendo más, dicen otras palabras menos difíciles. *¿Habéis trabajado en grupos?* Sí, hemos hecho un trabajo sobre inventores; nosotros hicimos Volta y Edison. Fuimos uno de los mejores grupos y la portada fue de las mejores. Pusimos fotocopias y biografía. Unos hicieron más que otros pero todos hicimos, buscamos información. Me gustó trabajar en equipo. Nos divertimos. Pasamos una tarde en casa de la capitana del equipo. *¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo?* Prefiero hacerlo en equipo porque lo entiendo mejor y no me agobio tanto, porque solo me agobio".

1.10 Referencias bibliográficas

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.

ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

ARONSON, E. (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, Calif.: SagePublications.

DEVRIES, D.L.; SLAVIN, R.E. (1978) Teams-Games-Tournament: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-73.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J.; ANDRES, T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 141-200.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; ANDRES, T. (2001) Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria. En: DIAZ-AGUADO Y MARTINEZ ARIAS: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ, B.; ANDRES, M. (2000). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.

DIAZ-AGUADO, M.J. ROYO, P. SEGURA, P. ANDRES, M. (1996) Instrumentos de evaluación e investigación. En: DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 4*. Madrid: Instituto de la Juventud.

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1975) *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1994.

SHARAN, S.; SHARAN, Y. (1976) *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

SLAVIN, R. (1978) *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools. The Johns Hopkins University.

SLAVIN, R.; LEAVEY, M.; MADDEN, N. (1984) Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.

2. DESARROLLANDO LA EMPATIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

En este bloque se analiza cómo es el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y de la consideración de los derechos humanos como criterio moral, uno de los principales objetivos de la educación en valores, y en función del cual debe

estructurarse la prevención de la violencia. Desarrollo que ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, a partir de dos hipótesis básicas, según las cuales: 1.-los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (*hipótesis cognitiva*); 2.-y el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (*hipótesis evolutiva*). Aplicadas al ámbito moral llevan a reconocer que las transformaciones estructurales que el desarrollo supone conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela. En este bloque se describe cómo evoluciona este aspecto del desarrollo, cómo evaluarlo a través de dilemas morales hipotéticos y cómo favorecerlo a través del debate y la discusión entre compañeros, procedimiento desarrollado inicialmente para adolescentes a través de tres décadas de investigaciones experimentales por equipos de contextos culturales muy diversos. Este método puede ser de gran eficacia para aquellas materias (como Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Lengua, Literatura, Segundo o tercer idioma, tutoría...) que tienen la comunicación sobre conflictos sociales como objetivo o como medio del aprendizaje. Los estudios realizados en España han permitido comprobar su eficacia para mejorar la capacidad general de razonamiento y de comunicación así como la tolerancia, y adaptarlo para ser utilizado desde los primeros cursos de primaria a través de la reflexión y dramatización de cuentos. En el apartado 4.6 (representación de papeles y literatura) se describe dicha adaptación.

- 2.1.-Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales.
- 2.2. Del absolutismo a los derechos humanos.
- 2.3. Educar en valores a través del debate y la discusión.
- 2.4. La evaluación del razonamiento moral.

2.1.Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales

Para comprender cómo llegamos a comprender el mundo social y emocional, a pesar de su complejidad e imprevisibilidad, es necesario tener en cuenta el papel que en dicha comprensión tiene la empatía, o tendencia disponible desde nuestra primera infancia a sentir lo que siente el otro; que en estas primeras edades se produce mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos, y que proporciona señales no verbales, basadas en datos fisiológicos, que relacionan la conducta del otro con la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el otro está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre

la misma. La empatía, por lo tanto, no es solo una de las principales motivaciones para la solidaridad, como habitualmente se reconoce, sino que constituye también una importantísima fuente de información para comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás.

El componente cognitivo de la empatía, o capacidad de adopción de perspectivas, se basa en el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, a través de un mismo proceso de adopción de perspectivas, obtenemos la información del mundo social. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación para favorecer el desarrollo social depende, en buena parte, de la variedad de oportunidades que proporciona para desempeñar distintos papeles y perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso.

La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada, además, como un requisito necesario para inhibir la violencia así como para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que experimentamos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso, para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, proceso que puede llevarse a cabo a partir de la siguiente secuencia:

- 1) Ponerse en el lugar de los demás (de las otras perspectivas implicadas), y comparar nuestra posición con la suya.
- 2) Considerar las diversas perspectivas implicadas con un poco de distancia, pensando cómo las vería una persona que no estuviera implicada en el problema.
- 3) Considerar las diversas perspectivas implicadas desde el punto de vista de la comunidad en la que se encuentran y teniendo en cuenta los diversos papeles que en dicha comunidad representan.
- 4) Si en el conflicto se encuentran enfrentados varios derechos fundamentales establecer una jerarquía de prioridades.

En el apartado 2.3 (educar en valores a través del debate y la discusión) y en el 4.6 (representación de papeles y literatura) se describen con más detalle pautas de intervención y actividades específicas destinadas a estimular el desarrollo de la capacidad de

adopción de perspectivas, cuyos cambios más significativos se describen a continuación.

Cambios originados por el proceso de adopción de perspectivas

La descripción más completa y global realizada sobre cómo va evolucionando con la edad la capacidad de adopción de perspectivas es la realizada desde el enfoque cognitivo-evolutivo por Selman (1980). Se incluye a continuación un resumen de los cinco estadios descritos por dicho autor.

1.-La *perspectiva egocéntrica* (hasta los 6 años aproximadamente), en la que el niño tiene cierta conciencia de diferenciación entre el yo y el otro pero no llega a distinguir las perspectivas personales, ni lo subjetivo de lo objetivo. Ve a las personas como *entidades físicas*. Por eso describe las diferencias entre las personas en términos de tamaño y fuerza. La experiencia psicológica se conceptualiza como si fuera una realidad cuasifísica, sin diferenciar lo que se manifiesta externamente de los procesos psicológicos que no son directamente observables.

2.-La *perspectiva subjetiva* (de los 7 a los 10 años aproximadamente), ya reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar puntos de vista. Ve a las personas como *sujetos intencionales*. El niño se identifica con el punto de vista de sus padres u otras figuras de autoridad y justifica la obediencia porque cree que ellos saben más. En la comprensión de los procesos psicológicos, diferencia entre la experiencia subjetiva y lo externamente observable y cree que hay correspondencia entre ambos.

3.-La *perspectiva auto-reflexiva*, a partir de los 10 años, puede ya coordinar su propia perspectiva y la del otro pero sin ir más allá. Ve a las personas como *sujetos con capacidad de introspección*. Cree que los hijos necesitan a sus padres como guías y consejeros. Emerge la idea de que un hijo puede satisfacer necesidades psicológicas de sus padres. Admite que los adultos no siempre tienen razón y por ello rechaza la obediencia absoluta. Reconoce que lo que manifestamos externamente y lo que pensamos o sentimos pueden ser contradictorios y que las apariencias engañan; así como la posibilidad de controlar voluntariamente las emociones.

4.-La *perspectiva mutua*, a partir de los 14 años, comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Ve a los demás como *personalidades estables*. Conceptualiza el yo como observador y observado, como un agente activo que construye su propia experiencia, lo cual le permite reconocer la posibilidad de controlar voluntariamente pensamientos y emociones. La función de los padres es proporcionar apoyo psicológico al hijo, manifestando tolerancia y respeto. Percibe que los padres pueden querer tener hijos

como una extensión de sí mismos porque el yo se manifiesta también a través de la influencia en los demás. Reconoce que la falta de aceptación puede generar problemas en el desarrollo y una actitud de hostilidad que dificulte las relaciones con los demás. Conoce ya algunos mecanismos de defensa, por ejemplo que los adultos (padres, profesores) pueden expresar su propia frustración en el deseo de controlar a los hijos o alumnos.

5.-*La perspectiva sociológica*, a partir de los 18 años, va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel de un otro generalizado, independientemente de su posición y experiencia. Ve a las personas como sistemas complejos en los que se integran diversos rasgos y valores.

Las edades indicadas en cada estadio reflejan el momento en que suele comenzar, conviene tener en cuenta que existen importantes diferencias individuales en este sentido. No todos los adultos llegan a los últimos estadios. Por otra parte, en los problemas que nos plantea la vida cotidiana no siempre razonamos al nivel superior para el que estamos capacitados. En las discusiones familiares, por ejemplo, esto suele suceder a menudo; en dichas discusiones suele reflejarse lo que se ha denominado *egocentrismo generacional*, o tendencia a ver la propia situación como más crítica que cualquier problema pasado o futuro, debida a la limitación del ser humano para procesar información temporal, que le lleva a centrarse en el presente.

2.2. Del absolutismo a los derechos humanos

El desarrollo del razonamiento basado en los derechos humanos ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, según el cual las transformaciones estructurales que el desarrollo supone en el ámbito moral conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

De acuerdo a la teoría elaborada por L. Kohlberg (1984), el desarrollo del razonamiento moral, que culmina en la Filosofía de los Derechos Humanos, sigue una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

La perspectiva social del *nivel preconvencional*, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de *un individuo* en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del *nivel convencional*, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un *miembro de la sociedad*, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social *post-convencional*, en la que se incluye el estadio quinto, se orienta a la *construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal*; va, por tanto, más allá de la sociedad.

El individuo del nivel post-convencional se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir, que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales. Resulta evidente la importancia que tiene estimular este tipo de razonamiento moral para prevenir la violencia.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio. Se incluye a continuación la descripción de los cinco estadios. En el apartado 2.4, puede encontrarse cómo evaluarlos.

El absolutismo y la orientación al castigo (estadio uno)

Realismo moral y absolutismo

El estadio uno se caracteriza por un ingenuo realismo moral que lleva a *comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción*, de forma similar al color o al tamaño que caracterizan a un determinado objeto. Este realismo se refleja en el supuesto de que los juicios morales *no requieren más justificación que la simple mención de etiquetas o reglas, que se aplican siempre de forma absoluta o literal*, sin tener en cuenta las circunstancias que rodean a la situación ni conceptos mediadores, como el de intencionalidad, que alteren su significado moral.

Orientación al castigo

Otra característica del estadio uno, estrechamente relacionada con la anterior, es una marcada orientación al castigo, identificándolo con la acción censurada a la que debe seguir necesariamente, incluso automáticamente, como si existiera entre ambos una relación de causalidad física.

Incapacidad para diferenciar distintas perspectivas socio-morales.

El sujeto del estadio uno es incapaz de diferenciar distintas perspectivas en los dilemas. Supone que todas las personas implicadas en ellos comparten una misma percepción de la situación y de cuál es la respuesta moral más apropiada, lo cual le lleva a reducir al mínimo, e incluso a negar, la propia existencia del conflicto; ni siquiera considera que implique intereses enfrentados.

Unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas

La lógica subyacente al estadio uno se caracteriza por la unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas; es decir, por la incapacidad de equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales que se dan en un dilema a través de la *inversión o compensación* de las relaciones. La unilateralidad y ausencia de reciprocidad se manifiestan en la forma de definir la justicia en función de diferencias de poder y estatus, que lleva a *identificar el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil, sin tratar en modo alguno de intercambiar o matizar estos papeles*.

El estadio uno en dilemas hipotéticos y reales

El pensamiento del estadio uno caracteriza el razonamiento moral ante dilemas hipotéticos de la mayoría de los niños hasta los 7 u 8 años de edad aproximadamente. Una condición necesaria, aunque no suficiente, para superarlo es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social (que según las etapas descritas por Piaget coincide con el pensamiento operatorio concreto). Suele existir cierto desfase entre dicha etapa de desarrollo lógico y su aplicación al razonamiento moral, porque juzgar moralmente la realidad desde un determinado nivel cognitivo es mucho más complejo que utilizar dicho nivel para entenderla.

El individualismo instrumental (estadio dos)

Descubrimiento de intereses en conflicto

En la transición entre el estadio uno y el estadio dos se comienza a descubrir que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. El sujeto del estadio dos entiende, en este sentido, que cada persona tiene sus propios intereses y que éstos pueden no coincidir con los intereses de los demás. Esta comprensión le lleva a superar el ingenuo realismo del estadio anterior y a entender que las acciones morales exigen reciprocidad.

Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio

Para resolver los conflictos entre intereses individuales, el sujeto del estadio dos propone soluciones de estructura *individualista instrumental*: a través de intercambios de servicios y/o tratando los intereses de cada persona de forma estrictamente igual.

Reciprocidad simple y concreta : "haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan"

El concepto de justicia como intercambio de favores que caracteriza al estadio dos, queda reflejado en la máxima "haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan". Máxima que implica cierta *inversión* de las posiciones sociales en conflicto para llegar a una solución más equilibrada que la obediencia absoluta del estadio uno; permitiendo la *coordinación de dichas posiciones en un intercambio*. Lo cual refleja el comienzo de la reciprocidad moral.

Orientación individualista y hedonista

El ejercicio de la reciprocidad a nivel concreto y simple conduce a una orientación hedonista e individualista; desde la cual el objetivo primordial de la persona es defender sus intereses y garantizar la satisfacción de sus necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. Esta orientación se resume en la máxima "*vive y deja vivir*".

El estadio dos en dilemas hipotéticos y reales

De acuerdo a la estructura hedonista que caracteriza al estadio dos, los niños que se encuentran en este estadio plantean a menudo sus dilemas reales como conflictos entre dos intereses suyos.

La concepción de la justicia como intercambio instrumental caracteriza el juicio moral en situaciones hipotéticas de la mayoría de los niños de 10 y 11 años de edad; y tarda un poco más en superarse respecto a los propios dilemas morales, probablemente debido a la relevancia que los intereses adquieren cuando el propio individuo es protagonista de la situación.

La moral de la normativa interpersonal (estadio tres)

Integración de las perspectivas individuales en normas compartidas de bondad

En el estadio tercero las perspectivas individuales en conflicto, reconocidas en el estadio anterior, se coordinan a un nivel más complejo adoptando la *perspectiva de una tercera persona*. Lo cual permite superar el individualismo instrumental y construir un conjunto de normas o *expectativas morales compartidas* que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de *confianza mutua* que trascienden los intereses y situaciones particulares.

Orientación a los sentimientos y a las relaciones interpersonales

El sujeto del estadio tercero está especialmente preocupado por las relaciones y sentimientos interpersonales, por mantener la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás; adoptando, en este sentido, una *perspectiva convencional*. Es muy importante "ser bueno" y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, *anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses*. Esto conduce frecuentemente a una concepción algo *estereotipada* de las normas interpersonales.

Coordinación de la reciprocidad de segundo grado

El concepto de justicia del estadio tres se manifiesta en la Regla: *haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar*. Esta máxima implica un nivel de reciprocidad bastante superior al del estadio anterior, puesto que supone: a) que el sujeto se imagine simultáneamente en dos perspectivas diferentes; b) e integrar el intercambio recíproco literal del estadio dos ("haz a los demás lo que ellos te hacen a ti") en una norma compartida de bondad, a la que se llega al pensar lo que a ti te gustaría que te hiciesen).

El estadio tres en dilemas hipotéticos y reales

El estadio tres comienza a construirse en torno a los 12 o 13 años de edad y caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales, observándose, en este sentido una gran consistencia.

¿Por qué a partir de la adolescencia, a partir del estadio tercero, el razonamiento moral entre situaciones hipotéticas y reales, se hace mucho más consistente? Para responder a esta pregunta conviene tener en cuenta que el pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad proporciona una herramienta intelectual que permite una gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Y que dicho pensamiento representa un condición necesaria, aunque no suficiente, para el estadio tres del razonamiento moral.

La moral de la coherencia y el sistema social (estadio cuatro)

La perspectiva del sistema social como un todo

El individuo del estadio cuatro va más allá de la perspectiva del estadio anterior, integrando las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un "sistema" más amplio: *la perspectiva de un miembro de la sociedad*. Este punto de vista se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros; sistematizando así las normas compartidas que en el estadio anterior eran de carácter

más informal. La consecución de los intereses individuales sólo se considera legítima cuando es coherente con el mantenimiento del *sistema socio-moral como un todo*. La estructura social (instituciones y papeles institucionales) sirve para mediar entre objetivos conflictivos y promover el bien común.

La perspectiva del estadio cuatro generalmente coincide con *un sistema social establecido* (social, legal o religioso) que ha sido codificado a través de leyes y prácticas institucionalizadas. A veces, sin embargo, la perspectiva adoptada se propone como alternativa a dicho sistema en forma de una *ley moral o religiosa superior incluida en la conciencia individual*.

Preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo

De acuerdo con la perspectiva *sistemática* descrita en el apartado anterior, el sujeto del estadio cuatro suele manifestar preocupación por la coherencia e imparcialidad, por mantener el auto-respeto y seguir las obligaciones que uno mismo se impone.

Consideración de los deberes junto con sus derechos recíprocos

El concepto de justicia en el estadio cuarto supone un nivel más complejo de reciprocidad que el del estadio anterior, al considerar los deberes dentro de un sistema que incluye, simultáneamente, los derechos recíprocos. De esta forma, se supera la limitación del estadio tercero, que impedía ir más allá de un conjunto de estereotipos y virtudes sin poder tener en cuenta, por ejemplo, la limitación de los propios deberes cuando las personas que ocupan papeles complementarios no respetan sus derechos.

El estadio tres en dilemas hipotéticos y reales

Este estadio no se alcanza normalmente antes de los 16 años. Y su frecuencia en la población adulta resulta ser menor a la del estadio tercero. Las primeras investigaciones realizadas sobre este tema (estudiando dilemas hipotéticos) encontraron diferencias significativas en función del género, puesto que la mayoría de las mujeres razonaban en el estadio tercero y la mayoría de las personas que alcanzaban el estadio cuarto (en torno al 35 % de la población adulta) eran varones. Estos datos fueron interpretados erróneamente asociando estos dos estadios con tipos de pensamiento y valores típicamente femeninos (estadio tercero) y masculinos (estadio cuarto). Los estudios posteriores han puesto de manifiesto que cuando se compara el razonamiento moral de hombres y mujeres del mismo nivel educativo y ocupacional, no se encuentran diferencias significativas en el estadio alcanzado. Las diferencias detectadas en los primeros trabajos no parecen depender, por tanto, del sexo de las personas sino de las diferencias de oportunidades existentes entre ellos.

La moral de los derechos humanos (estadio cinco)

La persona del estadio quinto ha llegado a construir, a descubrir por sí misma y a utilizar espontáneamente para resolver dilemas morales, un sentido de la justicia que se aproxima a la *Filosofía de los Derechos Humanos*. Esta construcción se produce por la coordinación de la reciprocidad a un nivel más complejo que el del estadio cuarto, que le lleva al reconocimiento de derechos universales; es decir, derechos básicos, como la vida o la libertad, que cualquier ser humano posee por el hecho de serlo; y cuya defensa y protección se convierten (gracias al nivel de reciprocidad alcanzado) en deberes también universalizables (para cualquier ser humano).

Perspectiva post-convencional: criterios para una sociedad ideal

La persona del estadio quinto va más allá de la sociedad. Su perspectiva es la de *un agente moral racional*, que conoce valores y derechos universales que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Por ello, juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos universales; y está especialmente preocupada por: 1.- proteger los derechos de las minorías; 2.- por las consecuencias que las leyes y sistemas sociales tengan a largo plazo para el bienestar social. Esto significa que el individuo del estadio quinto se orienta *hacia una sociedad ideal*, definiendo sus criterios, más que al mantenimiento del sistema establecido. Y concibe el sistema social ideal como el resultado de un *contrato libremente asumido* por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

El establecimiento de una jerarquía de derechos para decidir en situaciones de conflicto moral

Para decidir en situaciones de conflicto entre derechos, el sujeto del estadio quinto ha llegado a establecer una jerarquía de prioridades entre ellos.

El estadio quinto en dilemas hipotéticos y reales

El estadio quinto comienza a construirse en la edad adulta (a partir de los 22 o 23 años) y parece tratarse de una forma de razonamiento muy poco frecuente. Sólo el 14% de los sujetos estudiados por Kohlberg longitudinalmente (hasta los 40 años) llegaron a estructurar su razonamiento moral en el estadio quinto. Nuestro estudio de los dilemas reales (Díaz-Aguado y Medrano, 1994) apoya la hipótesis de Kohlberg según la cual el logro de dicho estadio parece requerir una experiencia que a menudo supone una fuerte implicación emocional y en la que el sistema social (en el que se incluye el sujeto o en el que creía hasta entonces) se enfrenta a algún derecho fundamental, como la vida o la libertad.

Con objeto de proporcionar una visión global, en los cuadros que vienen a continuación se incluyen ejemplos de razonamiento de los cinco estadios en el dilema hipotético *vida-ley* (cuadro uno) y en dilemas reales (cuadro dos), descritos por cada

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



individuo al preguntarle si había vivido algún dilema parecido a los planteados en el caso hipotético, en el que no estuviera muy claro lo que debía hacer. La mayoría de estos ejemplos proceden de una investigación cooperativa entre el equipo de Harvard, dirigido inicialmente por L. Kohlberg, y el equipo de la Universidad Complutense, dirigido por M.J. Díaz-Aguado.

CUADRO I: EJEMPLOS DE RESPUESTA ANTE EL DILEMA VIDA-LEY

DILEMA: "Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial, existía una medicina que, según su médico, podía salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 5.000 pesetas y, después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 50.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero con lo que le dieron sólo consiguió 25.000 pesetas, la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer. ¿Debía Enrique robar la medicina?"

ESTADIO UNO: Orientación al castigo, realismo moral y absolutismo.

-(8 años)"Enrique no debe robar la medicina porque está prohibido. ¿POR QUE ESTA PROHIBIDO ROBAR? Porque te pueden meter en la cárcel. ¿Y POR ALGO MAS? No."

ESTADIO DOS: Perspectiva individualista, concreta e instrumental.

-(9 años)"Enrique debe robar la medicina porque su mujer le puede devolver el favor algún día"

ESTADIO TRES: Norma compartida y Regla de Oro.

-(13 años)"Enrique debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer porque hay que ayudar a los demás. ¿Y POR QUE HAY QUE AYUDAR A LOS DEMAS? Porque si él estuviera en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti".

ESTADIO CUATRO: Perspectiva del sistema social.

-(18 años)"Enrique debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego una vida humana".

ESTADIO CINCO: Jerarquía de derechos universales.

-(25 años)"Enrique debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior que el derecho de propiedad. Y la ley así debería defenderlo. Sin embargo en este caso la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta".

CUADRO II: EJEMPLOS DE DILEMAS REALES

Como he señalado anteriormente, cuando se pregunta a los sujetos por los propios dilemas morales y se les hace razonar en torno a ellos, también se verifica la secuencia evolutiva descrita por Kohlberg: verificación que contribuye a aumentar considerablemente su validez ecológica. Y en este caso la estructura de cada uno de los estadios queda reflejada así mismo en la forma que el propio sujeto da al planteamiento de su dilema real (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

ESTADIO UNO: Orientación al castigo y realismo moral.

-(9 años) "El otro día unos niños me quitaron el bollo y me dio mucha rabia. ¿NO DEBIAN QUITARTE EL BOLLO? No. ¿POR QUE? Porque no hay que quitar, hay que pedir ¿POR QUE NO HAY QUE QUITAR SINO PEDIR? Porque no hay que quitar. ¿Y TU QUE DEBIAS HACER CUANDO TE LO QUITARON? Decírselo a la señorita para que les castigara. ¿LA SEÑORITA DEBIA CASTIGARLES? Sí ¿POR QUE? Porque no hay que quitar las cosas".

ESTADIO DOS: Perspectiva individualista instrumental.

-(10 años) "Un día que yo había quedado con una amiga para ir al patio, mis padres me dijeron que fuera a casa de mi tía. ¿Y QUE DEBIAS HACER? Pues ir a casa de mi tía. ¿POR QUE? Porque si no se podían enfadar conmigo y no quería que se enfadaran. ¿QUE PODIA PASAR SI SE ENFADABAN? No sé. ¿QUE HICISTE? Ir a casa de mi tía. ¿POR QUE TE COSTABA TANTO DECIDIR? Porque si me iba con mi amiga, se enfadaban mis padres y si me iba con mi tía, se enfadaba mi amiga y a lo mejor ya no quería ser amiga mía. ¿ES IMPORTANTE QUE NO SE ENFADEN LOS AMIGOS? Si, porque si no no quieren ser amigos tuyos, y es importante tener amigos porque te pueden ayudar y todo eso".

ESTADIO TRES: Normativa interpersonal, reciprocidad de segundo grado sin coordinación de deberes y derechos recíprocos.

- (13 años): "Mis padres se llevan bastante mal. Al llegar un día a casa los encontré discutiendo. Mi padre gritaba y mi madre le decía que no la tocara. Entonces yo instintivamente me metí y le dije a mi padre que no gritara. El me dijo que me callara y me empujó o me pegó. Y yo le devolví el empujón y me fui. Fue un momento de arrebató y ahora me arrepiento porque yo no soy quién para meterme en los problemas que tengan dos personas. Nunca se debe llegar al extremo de utilizar la fuerza con tu padre. Para eso no hay excusa. ¿QUE DEBIAS HABER HECHO? Desde luego no lo que hice. Decirle por favor que no gritara, eso sí, pero cuando él me pegó yo me debería haber aguantado. Además, si él se volvía contra mí, dejaba de lado el otro problema que era con mi madre. . Yo tenía que haberme aguantado y quizá así solucionaba algo. ¿POR QUE CREES QUE DEBIAS HABERTE AGUANTADO? En ese momento estaba histérica. Yo quería que se calmara y que hablaran entre ellos porque es la única forma de entenderse y de convivir bien, de que todo el mundo viva feliz. Y para lograr eso hubiera sido mejor aguantarme."

CUADRO II (continuación)

ESTADIO CUATRO: Coordinación de deberes y derechos recíprocos, preocupación por la coherencia e imparcialidad.

- (14 años): "Una compañera y yo en una evaluación tuvimos la misma nota y luego en las notas a mí me puso más baja, teniendo las dos la misma. No dije nada porque soy vergonzosa e igual me cogía manía para otra evaluación. Pero tenía que haber hablado con el profesor y decirle que no estoy de acuerdo. Los profesores se equivocan también. Son unas personas que han elegido un trabajo y tienen que educarnos. Yo soy parte de su trabajo y mi opinión tiene importancia. El no puede hacer lo que quiera, tiene que escuchar nuestra opinión porque somos personas igual que él y nuestra opinión debe ser escuchada."

ESTADIO CINCO: Jerarquía de derechos universales.

- (24 años): "Una persona descubre una cultura, unos valores; y se da cuenta de que este pueblo está reprimido; y piensa que no puede estar impasible. Se da cuenta que un camino es la violencia. Y comienza una crisis de valores. Está dentro de este pueblo; pero las condiciones no son tan extremas como para emplear la violencia. Hay otros caminos: la educación, la resistencia pasiva... ¿POR QUE TE PLANTEA UN CONFLICTO MORAL LA VIOLENCIA? Porque al final, la violencia va en contra de un valor máximo que es la vida humana, y no tiene sentido que para eliminar la represión sacrifiques vidas humanas; que vayas en contra de ese valor superior. Además, la violencia no parece que dé ningún resultado. Ahora, después de este conflicto pienso llevar una tarea educativa que puede superar la situación de opresión de una manera pacífica; recuperar los valores culturales por cauces culturales."

El contenido del razonamiento moral

La necesidad de considerar simultáneamente la estructura y el contenido en el razonamiento moral es reconocida en los trabajos realizados por el equipo de Kohlberg desde finales de los 80; proponiendo, en este sentido, un análisis micro-genético que diferencia *dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales*: un estilo heterónimo y un estilo autónomo; estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de *estilo autónomo* (que lo diferencian del heterónimo) son : 1.-la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2.-la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3.-un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4.-y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema vida-ley, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la violencia.

La identidad moral

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse con las propias convicciones (Blasi, 1989). Y la acción se convierte en una prueba de consistencia con uno mismo.

Las experiencias de identidad moral suelen cambiar de forma significativa con la edad. El valor más importante para los niños suele girar en torno a la obediencia y la aprobación de los demás, en función de lo cual aprenden a valorarse a sí mismos. La autonomía moral no suele convertirse en el valor predominante de la identidad hasta la edad adulta. En la adolescencia adquieren una especial significación valores relacionados con la lealtad, la fidelidad (a las personas, a los grupos o a los ideales). En función de lo cual pueden explicarse algunos de los problemas que se producen en los adolescentes cuando dicha lealtad se vincula a causas destructivas. Y la necesidad que de ello se deriva de que dispongan de oportunidades positivas en este sentido.

Razonamiento moral y desarrollo lógico

Para comprender la relación existente entre el juicio moral y el desarrollo lógico conviene tener en cuenta que el juicio moral se diferencia de otros tipos de juicio social por orientarse a los valores y no a los hechos, por ser un juicio prescriptivo acerca del "deber"; así como el procedimiento habitualmente empleado para evaluar aquél, que consiste en plantear a sujetos de diferentes edades y culturas una misma serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto y hacerles razonar en torno a ellos para aislar la estructura separándola del contenido; es decir, independientemente de los valores, situaciones vitales o características culturales sobre los que dicha estructura se aplica.

Los estudios realizados, en este sentido, confirman que el desarrollo lógico es una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral. El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral. Por ejemplo, una persona con pensamiento concreto (en el estadio de las operaciones concretas descrito por Piaget) está limitada a los estadios morales pre-convencionales. Mientras que una persona con un nivel inicial de pensamiento formal (en los comienzos del estadio de las operaciones formales descrito por Piaget) lo está al estadio tercero. Y los estadios siguientes de razonamiento moral requieren un pleno dominio del pensamiento formal característico del último período evolutivo; es decir, requieren la capacidad para considerar las distintas posibilidades, aislar variables...etc.

Pero no todas las personas que alcanzan estos estadios lógicos logran el límite superior de razonamiento moral que ellos posibilitan. Estas relaciones se reflejan en los porcentajes de adultos que alcanzan los niveles superiores en Estados Unidos: que suele ser de un 50% para el pensamiento lógico formal y de un 14% para el razonamiento moral característico del estadio quinto.

2.3. Educar en valores a través del debate y la discusión

El papel de la discusión entre compañeros

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la educación en valores, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

Para valorar los resultados obtenidos en dichos estudios conviene tener en cuenta que la interacción entre compañeros es fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía, en mucho mayor grado que las relaciones asimétricas que el niño establece con el adulto, en las que aquél ocupa siempre un mismo papel que difícilmente puede intercambiar con éste (Piaget, 1932).

De acuerdo con el principio de desajuste óptimo planteado por Piaget, puede explicarse por qué la discusión entre compañeros en grupos heterogéneos suele resultar mucho más eficaz para favorecer el desarrollo que escuchar al profesor o discutir con él. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny y Perret Clermont, 1978) han permitido comprobar experimentalmente la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros en la comprensión del mundo físico (lógica, geometría...) en niños de 5 a 8 años. Sus resultados sugieren que la interacción entre compañeros puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas. Y es que relacionarse con un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que con un punto de vista muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

Eficacia de la discusión en el razonamiento moral

Los estudios realizados con adolescentes han permitido comprobar la eficacia del conflicto que se produce al discutir con los compañeros en grupos heterogéneos para favorecer el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral. En la primera de dichas investigaciones, Blatt y Kohlberg (1975) comprobaron con alumnos de once a dieciséis años, la eficacia de un curso de discusión moral de 18 sesiones. En el cual, los alumnos discutían, en grupos heterogéneos, sobre determinados dilemas

hipotéticos (previamente diseñados); y el profesor intervenía aclarando y apoyando los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraba la mayoría del grupo. La comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa por los alumnos del grupo experimental y por los del grupo de control demostraron la eficacia de la discusión para mejorar el estadio de razonamiento tanto a corto como a largo plazo. Cuando se preguntó a los estudiantes por esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por ella, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Con posterioridad al trabajo de Blatt y Kohlberg se han llevado a cabo numerosas investigaciones en la misma línea. En las revisiones publicadas en este sentido se describen más de cuarenta trabajos que apoyan la eficacia de la discusión moral para estimular en los adolescentes el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos han permitido comprobar la posibilidad de adaptar con eficacia dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios étnicos y favorecer la tolerancia.

Como demuestran los estudios anteriormente mencionados, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces conceptualizados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

Pautas para desarrollar el debate y la discusión entre compañeros/as

Los estudios que hemos realizado en España, sobre programas de más de quince sesiones basados en la discusión entre compañeros, siguiendo las pautas que se describen en el apartado 3.2, el currículum de la no violencia, demuestran la eficacia de este procedimiento para favorecer estadios y valores más próximos a la filosofía de los derechos humanos de los observados al principio, pero también para mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia.

En el apartado 4.6, sobre representación de papeles y literatura, pueden encontrarse las pautas para adaptar este procedimiento de forma que pueda ser utilizado con niños, a través de cuentos.

Para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros en secundaria, es preciso:

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumno.

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos.* Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las características de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan alumnos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o estadios) y/o distintos estilos u orientaciones (heterónomos y autónomos), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la violencia. Para evaluar dichas características pueden utilizarse la Escala de Razonamiento Moral (incluida en el apartado 2.4) y el Cuestionario Sociométrico (incluido en el apartado 1.8).

3) *Discusión en subgrupos e integración final.* La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorece que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema.

El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: 1) plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las

conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos a los que va dirigido (como el cuento sobre la intolerancia y la violencia que se incluye en el apartado 4.6, y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de la no violencia, como la actividad descrita en el apartado 4.4.

5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso de los programas que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo (apartados 1.5 y 1.6), las experiencias en resolución de conflictos reales (4.2, 4.5, 4.7) y la democracia participativa (5.2).

El punto de vista de profesores y alumnos

Las investigaciones que hemos realizado, reflejan la eficacia de las discusión entre compañeros para estimular el conflicto sociocognitivo, dar a los alumnos un papel mucho más activo en su propio aprendizaje, y favorecer la comprensión de sus propios procesos cognitivos; eficacia que suele ser reconocida por los alumnos y alumnas de secundaria que participan en los programas.

ALUMNO DE 4º DE E.S.O.: "Me gusta mucho la forma de trabajo grupal, las puestas en común y eso. (...) Porque además de basarte en tu propia conclusión te basas en las demás y más que nada porque te abres a otras opiniones y, aunque no quieras, piensas sobre las opiniones de los demás, y son buenas, o sea, todos llegamos a lo mismo; pero que las desarrollamos de diferente manera, cada uno tiene su forma de entender una pregunta. (...) Yo creo que un debate sin que tengas otro que te lleve la contraria no es un debate (...) es así como llegas a entender mejor la cosa. No es un plan de llegar, coger el libro y ponerte a estudiar y que te entre en la cabeza, sino que lo vas entendiendo tú, poco a poco. Y yo creo que es la mejor manera. Y *cuando había diferencias de opinión dentro del grupo, ¿qué hacíais?* Pues pensar razones para apoyar nuestra conclusión, en la que nos basamos; decir "esto es así por estas razones", y encontrar razones y razones".

ALUMNA DE 4º DE ESO: (La discusión) "me parece que es algo que se debería hacer más a menudo (...) En las clases normales ... te sientas, atiendes, coges apuntes, escuchas lo que te dice el profesor pero el profesor no sabe lo que tú quieres decir, y entonces me parece que así es una manera de expresarte, algo como libertad de expresión. *¿Qué te ha aportado a ti personalmente?* Me ha aportado el saber expresarme con más claridad. Y poder de esta manera..., es como si tú tienes algunos criterios y los piensas, pero al decirlos a la gente, al expresarte, sabes más de lo que tú sabes; es como si te empezaras a dar cuenta de tus propios pensamientos, y creo que está muy bien realmente, porque además de aprender, aprendes a compartir opiniones".

Como se refleja en los anteriores protocolos, la discusión entre compañeros desarrolla la competencia comunicativa, la capacidad de adopción de perspectivas, y como consecuencia de ello la tolerancia y las relaciones que se establecen en el aula. Resultados que también suelen ser observados por el profesorado que aplica dicho procedimiento.

PROFESORA DE HISTORIA, BACHILLERATO (...) ha servido para que los alumnos desarrollen ciertas habilidades de comunicación: saber escuchar, respetar la opinión de los demás y comprenderla, saber enfocar un conflicto o

un tema desde varios puntos de vista y, en general, ser más tolerantes con sus compañeros”.

2.4. La evaluación del razonamiento moral

El procedimiento empleado habitualmente por los autores del enfoque cognitivo-evolutivo para evaluar el razonamiento moral consiste en plantear una serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. Desde esta perspectiva lo importante no es tanto la decisión específica que la persona considera debe adoptarse, el valor preferido o *contenido*, sino la *forma o estructura* a partir de la cual justifica dicha decisión.

Una de las principales críticas formuladas al enfoque cognitivo evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana.

Resumen de los cambios estructurales

Para poder evaluar el desarrollo del razonamiento moral con el instrumento que aquí se presenta es necesario comprender las características que distinguen a los estadios por los que atraviesa, que se describen con más detalle en el apartado 2.2, y se resumen a continuación.

Estadio uno. Absolutismo, orientación al castigo y realismo moral:

- Un *ingenuo realismo* que lleva a entender el significado moral de una acción como una cualidad física evidente y sin más necesidad de justificación que la simple mención de *etiquetas o reglas*.
- El *absolutismo* en la aplicación de sus juicios, sin tener en cuenta ninguna circunstancia de la situación.
- Una marcada *orientación al castigo* que identifica con la trasgresión a la que debe seguir necesariamente.

- La *incapacidad para diferenciar puntos de vista socio- morales* diferentes en una misma situación, que le lleva a reducir al mínimo o incluso negar la existencia del conflicto.
- La *unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas*, que le lleva a definir la justicia en función de diferencias de poder o estatus y a identificar el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil.

Estadio dos. Individualismo instrumental.

- Se reconoce que existen *intereses en conflicto*, en situaciones que suponen un dilema moral.
- Se resuelven dichos dilemas *coordinando* los intereses en conflicto: tratándolos de forma estrictamente igual y/o a través de *intercambios simples*.
- Se asume una *reciprocidad simple*, que se refleja en la máxima "haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan".
- Una *orientación hedonista-instrumental* que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.
- Se razona de acuerdo a una *perspectiva social individualista* y concreta, que lleva a interpretar de forma relativista el deber moral.

Estadio tres. La moral de la normativa interpersonal

1. Se integran las diferentes perspectivas individuales, en *normas morales compartidas*, que se espera cumplan todos (perspectiva de una tercera persona).
2. Una marcada orientación hacia los sentimientos y las *relaciones interpersonales*.
3. Una perspectiva convencional simple, según la cual lo importante es *cumplir las expectativas que los demás*, cumplir con lo que se espera, de forma algo estereotipada, del individuo que ocupa una determinada posición ("un buen hijo", "un buen amigo").

4. Una coordinación de la reciprocidad de segundo grado, que se refleja en la Regla de Oro: "*Haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieras en su lugar*".
5. Una *gran consistencia* en la aplicación de la misma estructura de razonamiento tanto a dilemas hipotéticos como reales.

Estadio cuatro. La moral de la coherencia y el sistema social

2. Integra las expectativas y las normas interpersonales del estadio tercero, en un sistema más amplio y generalizado (*la perspectiva de un miembro de la sociedad*) que se concreta en un *conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros*.
3. En función de la perspectiva definida en el párrafo anterior, juzga las situaciones particulares *según su función en la sociedad como un todo*.
4. Una acentuada *preocupación por la coherencia e imparcialidad*, por seguir lo que indica la *propia conciencia y mantener el respeto a sí mismo*.
5. Una concepción de la justicia basada en la *consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos*.

Estadio cinco. La moral de los derechos humanos

2. El reconocimiento de *derechos humanos universales* que conduce, gracias al nivel de reciprocidad alcanzado, a concebir *su defensa como un deber también universal*.
3. Adopta una *perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad*, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional *para construir una sociedad ideal*.
4. El establecimiento de una *jerarquía de prioridades* entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
5. Una especial preocupación por: 1.-proteger los *derechos de las minorías* y de las personas en situación de desventaja; 2.-y por el *bienestar social*.
6. Concibe el sistema social ideal como un *contrato libremente asumido* por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

La evaluación del contenido u orientación moral

En sus últimos trabajos, Kohlberg reconoce la necesidad de tener en cuenta al mismo tiempo la estructura y el contenido en el desarrollo moral, tal como refleja el análisis micro-genético que propone diferenciando *dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales*: un estilo heterónomo y un estilo autónomo; estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de *estilo autónomo* (que lo diferencian del heterónomo) son : 1.-la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2.-la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3.-un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4.-y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema vida-ley, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la violencia. En nuestras investigaciones, hemos incluido la evaluación de la orientación moral en dilemas específicamente elaborados, sobre los valores que los programas tratan de desarrollar (rechazo a la violencia, superación del racismo o del sexismo...); observando que incluso programas breves (de 6 u 8 sesiones) pueden resultar eficaces para favorecer el desarrollo de dichos valores. Aunque, como se ha mencionado en el apartado 2.3, para favorecer cambios en el estadio moral sean necesarias más de quince sesiones.

A partir del dilema incluido Historia dos de la escala que se presenta a continuación, puede evaluarse la orientación ética, considerando las respuestas de los jóvenes relacionadas con la inmigración y la xenofobia; teniendo en cuenta tanto la decisión adoptada en él como el contenido de sus argumentos.

A partir de las respuestas obtenidas en dicho dilema se definieron las tres categorías siguientes:

1.-*Orientación hacia el mantenimiento del equilibrio del propio grupo*. Los jóvenes se orientan hacia dicho equilibrio manifestando escasa solidaridad con los miembros de otros grupos minoritarios, mostrando en sus argumentos algunas de las siguientes características: 1) se manifiesta exclusivamente una preocupación por el propio grupo; 2) no se consideran las características de la situación, los intereses ni la motivación de inmigrante; 3) se muestra una orientación heterónoma respecto a la consideración de las leyes, haciendo referencia a parámetros externos como la tradición o la autoridad; y 4) menciona frases estereotipadas asociadas con la xenofobia ("*nos quitan el trabajo*", "*sólo vienen a traficar con droga*"...). Se incluye a continuación un ejemplo de esta orientación.

Iván (15 años) "*Qué debería hacer el juez? Repatriarle, porque así se evitan más problemas. Esta gente siempre trae problemas. El hecho de que no tenga pasaporte es suficiente para repatriarle. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí, porque si no nos invaden y además así Maxi se evita problemas con la gente a la que no le gusta los extranjeros. ¿Debería*

darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? No, porque quitan puesto de trabajo, y tal y como está nuestro país...

2.-Orientación hacia la solidaridad. Los jóvenes que se orientan de forma solidaria manifiestan en sus argumentos algunas de las siguientes características: 1) preocupación social por el otro grupo y por la igualdad de oportunidades y recursos para todos los seres humanos; 2) consideración de las características de la situación, los intereses y la motivación del inmigrante; 3) no basar su decisión en parámetros externos, como la autoridad o las leyes; 4) tener más en cuenta la reversibilidad; 5) mostrar un alto nivel de generalidad respecto al sujeto y objeto de la acción moral; y 5) la elección moral adoptada coincide con lo que suele ser considerado más justo en la dirección de la Filosofía de los Derechos Humanos. Algunas de estas características se reflejan en el siguiente protocolo:

María (19 años) “*¿Qué debería hacer el juez? Debería ser tolerante y tener en cuenta su situación, y arreglarle los papeles para quedarse, porque es una buena causa la que tiene para estar allí. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen? No, porque tienen derecho a mejorar sus condiciones de vida y las económicas. Sería injusto expulsar a unas personas a un lugar donde las condiciones de vida son horribles, o estén en guerra... ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? Sí, porque debemos ayudarles a superar su subdesarrollo y no aprovecharnos, que es lo que se suele hacer. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? No, porque no existe problema de que nos quiten el trabajo, porque el trabajo que realizan ellos es el que los españoles no quieren realizar. Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que hace y siente la persona que denuncia a Maxi? Pienso que ese hombre tiene muchísimos prejuicios y además de tener prejuicios, está equivocado. Eso de que nos quitan el trabajo es incierto.*”

3.-Orientación intermedia (o de solidaridad relativa). Los jóvenes que no se orientan claramente hacia la solidaridad o insolidaridad con los grupos minoritarios muestran simultáneamente algunas de las características consideradas en los dos puntos anteriores, como se manifiesta en el siguiente ejemplo:

Marta (17 años) “*¿Qué debería hacer el juez? Dejarle libre, porque es por una causa de vida o muerte. Debe arreglar la situación de Maxi. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen? Casi siempre. Si no es por un caso como el de Maxi o similar, sí deben ser devueltos. Los que no están en España por nada importante deben ser devueltos. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí, porque bastantes somos aquí como para que vengan más de fuera. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? A algunos, porque si no tienen facilidades en su territorio, pues que vayan a otros pero por causas importantes. Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que hace y siente la persona que denuncia a Maxi? Regular. Por una parte buena, porque si no habría control, todo el mundo vendría con toda facilidad. Pero por otra me parece mal, porque era un caso de vida o muerte.*”

Sensibilidad para evaluar programas de intervención

La *Escala de Razonamiento moral* incluida aquí ha resultado eficaz para detectar los cambios producidos como consecuencia de la aplicación de los

Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, en los que se reflejó con sensibilidad para captar los cambios en el razonamiento moral tanto a nivel macrogenético como microgenético, es decir, en la estructura de razonamiento y en la orientación ética.

Criterios de valoración del estadio de razonamiento moral

Para la valoración del nivel de razonamiento moral en el dilema hipotético que se incluye al final de este documento, puede utilizarse el Manual de Evaluación elaborado por el equipo de Kohlberg (Colby, Kohlberg et al., 1987); desarrollado a partir de más de 20 años de investigación sobre este tema y en el que se incluye una detallada clasificación de criterios de valoración de las respuestas. También puede llevarse a cabo una evaluación intuitiva del estadio comparando los razonamientos esgrimidos por los alumnos en los dos dilemas incluidos con las características estructurales de los estadios presentadas en este documento, considerando los criterios que se presentan a continuación.

Como se ha comentado anteriormente, en cada uno de los dilemas morales aparecen dos valores en conflicto. El nivel de razonamiento moral en cada dilema se valora en función de los argumentos que la persona da a favor de cada uno de estos valores.

Es necesario determinar el estadio al que corresponde cada uno de los argumentos prescriptivos (acerca de lo que se *debe* hacer en esa situación) que sugiere la persona en cada dilema.

Una vez determinado el estadio en que se sitúa la persona (siguiendo los criterios descritos anteriormente) respecto a cada uno de los valores incluido en el dilema, se calcula el estadio global, que puede tomar tres formas:

-Estadio puro: cuando únicamente está representado un estadio, o cuando sólo un estadio supera al 25% de las puntuaciones (por ejemplo, estadio puro 3).

-Estadio superior y otro inferior: cuando dos o más estadios poseen al menos el 25% de las respuestas se registran todos en el valor total, siendo el de mayor proporción el estadio superior y el otro el inferior (por ejemplo, estadio 3(4)).

-Estadio transicional: cuando la proporción de los dos o más estadios representados es idéntica, (por ejemplo, estadio transicional 2/3).

Es necesario destacar que la estructura de transición entre dos estadios es casi tan frecuente como la estructura de un único estadio.

El primer dilema que se incluye en la escala que se presenta a continuación pertenece a la Escala elaborada por Kohlberg (Colby y Kohlberg, 1987) y el segundo

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



ha sido elaborado para los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Escala de razonamiento moral

A continuación encontrarás dos historias en las que se representan conflictos entre valores. Después de cada una de ellas se pregunta qué decisión te parece más correcta. Y a continuación se pregunta siempre ¿por qué? Debes explicar detalladamente las razones por las que consideras que debe tomarse una decisión u otra. Intenta justificar dichas razones lo más posible. Si tus respuestas son cortas resultarán difíciles de comprender. Procura desarrollarlas. Recuerda que las preguntas más importantes son las que hacen referencia a *por qué* crees que debe o no debe hacerse lo que se te pregunta. Explícalo con todo el detalle que puedas. Muchas gracias.

HISTORIA UNO: Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer para el que se acababa de descubrir un medicamento que según su médico podía salvarla. Había sido creado y puesto a la venta por un farmacéutico de la misma ciudad. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 5.000 pesetas, lo envasaba y cobraba por él 50.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero sólo consiguió 25.000 pesetas, la mitad de lo que le costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme el medicamento más barato o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer.

1.-¿Debía Enrique robar la medicina? ¿Por qué?

2.-Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina? ¿Por qué?

3.-Imagínate que la persona que está muriéndose no es su mujer, sino un extraño. ¿Debería Enrique robar la medicina para un extraño? ¿Por qué?

4.-¿Es importante hacer todo lo posible para salvar otra vida? ¿Por qué?

5.-¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto? ¿Por qué?

6.-¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley? ¿Por qué?

7.-¿Cómo influye lo que has contestado en la pregunta anterior en el deber de Enrique?

HISTORIA TRES: Maxi vivía en un país muy pobre y se encontraba sin trabajo. Su mujer había contraído una extraña enfermedad de la que podía morir en un año. El médico le comunicó que en Europa se realizaban intervenciones que podían curar esa enfermedad; pero eran muy caras. Maxi intentó por todos los medios a su alcance encontrar en su país un trabajo que le permitiera conseguir el dinero para curar a su mujer. Pero no lo logró. Un vecino que conocía su problema le dijo que podría conseguirle un trabajo en Europa. Maxi no encontraba otra solución y aceptó la oferta de su vecino, aunque suponía entrar a otro país sin pasar por la frontera y trabajar en

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



en él sin el permiso requerido para hacerlo. A los tres meses, cuando había logrado con su trabajo enviar a su mujer más de la mitad del dinero necesario para la operación, fue denunciado. A la persona que lo hizo no le gustaban los extranjeros, pensaba que quitaban puestos de trabajo a los de su propio país. Cuando Maxi llegó ante el juez que debía decidir su caso le contó cómo y por qué había llegado hasta allí.

1.-¿Qué debía hacer el juez?

¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?

¿Por qué es lo mejor?

2.-¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? ¿Por qué?

3.-¿Cómo influye lo que acabas de responder en la pregunta anterior al deber del juez que estudia el caso de Maxi?

4.-¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?
¿Por qué?

5.-¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? ¿Por qué?

6.-Relaciona lo que has contestado en las dos preguntas anteriores con el deber que el juez tiene en el caso de Maxi ¿como debería influir en dicho caso?

7.-¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? ¿Por qué?

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



8.-¿Desde un punto de vista moral qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? ¿Por qué?

2.5 Referencias bibliográficas

BLASI, A. (1989) The integration of morality in personality. En: ETXEBERRIA (Ed.) *Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.

BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1987) *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Nueva York: Cambridge University Press.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero

DIAZ-AGUADO, M.J.; ROYO, P.; SEGURA, P.; ANDRES, M. (1996) Instrumentos de evaluación e investigación. En: DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 4*. Madrid: Instituto de la Juventud.

DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. (1978) Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 367-83.

KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Traducción al castellano en 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).

PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

SELMAN, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

3) EL CURRÍCULUM DE LA NO VIOLENCIA

En este bloque se describe cómo incluir en el currículum contenidos específicos relacionados con la violencia y su prevención, así como pautas generales y ejemplos para el desarrollo de este tipo de programas con adolescentes, utilizando los derechos humanos como punto de partida general, transformando las representaciones que pueden conducir a la violencia, como el sexismo o el racismo, y favoreciendo que se incorpore el rechazo a la violencia en la propia identidad, incluyendo en este sentido también la violencia más próxima, la que puede producirse en la escuela. La tutoría proporciona un contexto muy adecuado para trabajar algunas de las actividades propuestas en estos programas, aunque su eficacia suele incrementarse al desarrollarlos, por lo menos en parte, también a través de materias evaluables.

La adaptación de los programas a la peculiaridad de cada contexto exige analizar qué condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia se dan en él, como propone el enfoque ecológico y se describe en el primer apartado de este bloque. Para comprender la relevancia y dificultad de dicho análisis conviene tener en cuenta que la crispación que produce la violencia suele distorsionar el análisis de sus causas (simplificándolo, buscando *chivos expiatorios*, o incluso culpabilizando a la víctima en lugar de responsabilizar al agresor). Para prevenirla, es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas; puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Las investigaciones realizadas demuestran que los programas escolares de prevención de la violencia pueden resultar eficaces para modificar todas estas influencias (por ejemplo, desarrollando una actitud crítica respecto a lo que se ve en televisión o modificando creencias y estructuras sexistas existentes en el macrosistema); eficacia que aumenta incrementando la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad.

1. Las causas de la violencia
2. Pautas generales para la elaboración de programas
3. Punto de partida general: los derechos humanos
4. La representación de la violencia
5. Prevenir el racismo desarrollando la tolerancia
6. Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad
7. Un decálogo contra la violencia en la escuela

3.1. LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA

Para que los intentos de prevenir la violencia sean eficaces conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas . Y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales, y el conjunto de creencias y valores de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo de violencia y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar divulgados en los últimos años por los medios de comunicación, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. En este apartado van a analizarse, desde una perspectiva ecológica, algunos de los resultados obtenidos al estudiar los distintos contextos en los que transcurre la vida durante la infancia y la adolescencia, con el objetivo de conocer las condiciones de riesgo de violencia y las condiciones que protegen de este problema.

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico, (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), y su diferenciación en cuatro niveles : 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia; 2) el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia); 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

El microsistema familiar

Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar. La intervención a través de la familia es especialmente importante porque a través de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás, esquemas que tienen una gran influencia en el resto de las relaciones que se establecen.

La mayoría de los niños y adolescentes han encontrado en el contexto familiar que les rodea condiciones que les han permitido desarrollar una visión positiva de sí mismos y de los demás, necesaria para: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades de forma positiva y con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela; condiciones que les protegen de la violencia. En determinadas situaciones, sin embargo, especialmente cuando los niños están expuestos a la violencia, pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles: agresor y agredido, percepción que puede llevarles a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización. Esta forma de percibir la realidad suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia.

Los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia reflejan que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos y con la pareja. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1989). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia.

Cómo romper el ciclo de la violencia

Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia (Egeland, Jacobiz y Sroufe, 1988; Kauffman y Zigler, 1989):

- 1) El establecimiento de vínculos afectivos no violentos, que proporcionen experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás. Una especial importancia parecen tener, en este sentido: 1) una relación afectiva segura (no violenta) con uno de los padres; 2) una relación afectiva estable y satisfactoria durante la edad adulta

(con una pareja no violenta); 3) y una relación terapéutica eficaz.

2) La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra(s) personas las emociones que suscitaron. Cuando, por el contrario, dichas experiencias se justifican conceptualizándolas como disciplina el riesgo de reproducirlas aumenta.

3) El compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.

4) Y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos.

El riesgo de la transmisión varía también, como veremos más adelante, en función de la interacción que se establece en la familia y entre ésta y el resto de la sociedad.

Violencia y deterioro de la vida familiar

Existe actualmente un creciente consenso en conceptualizar el maltrato de los niños por sus padres como el deterioro extremo de las relaciones que se producen en el contexto familiar. Y puede definirse como: *“el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño le proporcionan y que representa un grave obstáculo para su desarrollo”*.

El maltrato contribuye a deteriorar aún más la interacción familiar al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978).

Suele darse una estrecha asociación entre la utilización de la violencia con los niños y su uso entre los adultos que con ellos conviven. Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que más del 40% de los padres que maltratan a sus hijos tienen relaciones violentas entre sí (Strauss et al., 1980). Los estudios realizados sobre mujeres maltratadas reconocen que vivir dichas situaciones genera en los niños problemas similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente (Emery, 1989).

Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo* (Strauss y Kantor, 1987).

Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a duda, de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en

la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio, temperaturas extremas...). En función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones extremas son una condición de riesgo psico-social para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de violencia (Wolfe, 1988). Conviene tener en cuenta que la pobreza no produce por sí sola la violencia, sino que aumenta su probabilidad. En otras palabras, que la mayoría de las familias que atraviesan por dificultades económicas graves no son violentas; y que la violencia se produce en todas las clases sociales.

De lo anteriormente expuesto se deduce que una de las actuaciones necesarias para eliminar la violencia familiar es mejorar las condiciones de vida de las familias que atraviesan por graves dificultades económicas.

El microsistema escolar

Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia escolar (a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Los estudios realizados sobre el *bullying* en la escuela reflejan que éste se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos, víctimas o agresores.

Y es que como sucede con las otras formas de violencia, la intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven:

1) *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...).

2) *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

3) *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4) *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

Para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso:

- a) Adoptar un *estilo no violento* para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.
- b) Desarrollar una *cultura de la no violencia*, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización.
- c) Romper la "*conspiración del silencio*" que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves.

Apenas se han realizado investigaciones sobre qué condiciones incrementan el riesgo de que surja la violencia en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, pero los escasos estudios existentes sugieren la posibilidad de extrapolar la mayoría de los resultados obtenidos, en este sentido, en contextos familiares; según los cuales, el riesgo de violencia se incrementaría, por ejemplo, con: la falta de habilidades sociales (de comunicación y de resolución de conflictos), el estrés y la justificación de la violencia.

Antecedentes de los escolares que ejercen o sufren la violencia en la escuela

Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996), reflejan que ésta se produce con una frecuencia superior a lo que cabría temer. En dichos estudios se observa, también, que tener amigos y ser aceptado por los compañeros constituyen factores protectores de dicha violencia.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones: 1) la víctima típica o pasiva; y 2) la víctima activa.

La víctima típica, o víctima pasiva se caracteriza por :

1) Una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, que se incluyen en el apartado 1.8, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad); en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre.

2) Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).

3) Cierta orientación a los adultos, que cabe relacionar con el hecho observado en algunos estudios entre las víctimas pasivas de haber sido y/o estar siendo sobreprotegidas en su familia.

4) La conducta de las víctimas pasivas coincide con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) y por las chicas (entre las que las características son más frecuentes pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, por qué las víctimas pasivas disminuyen con la edad.

6. **La víctima activa** . En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como la segunda situación de victimización (menos frecuente y clara que la anterior), la de los escolares que se caracterizan por:

1) Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización.

2) Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a emplear conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores.

3) Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas.

4) Los escolares que son víctimas activas agresivas en la relación con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.

5) Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad. Y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.

7. Los agresores se caracterizan por:

1) Una situación social negativa, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, pero están menos aislados que las víctimas, y tienen algunos amigos, que les siguen en su conducta violenta.

2) Una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás). Son bastante impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.

3) Su capacidad de autocrítica suele ser nula; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta.

4) Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

5) La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.

6) Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos, los que inician la agresión y la dirigen, de los agresores pasivos, que les siguen, les refuerzan y les animan; y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados pero en menor grado.

Para prevenir las situaciones de victimización y agresión, o ayudar a salir de ellas, conviene prestar una especial atención a su detección: 1) erradicando las situaciones de aislamiento y de confrontación que las favorecen, a través de procedimientos como el aprendizaje cooperativo que se describe en los apartados 1.5 y 1.6; 2) desarrollando las habilidades de comunicación (apartados 2.3 y 4.4) y de resolución de conflictos (apartados 4.2, 4.3, 4.5 y 4.6), así como las habilidades de prevención del abuso escolar (incluidas en el apartado 3.7); 3) y creando contextos normalizados en los que las víctimas puedan pedir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, como las asambleas de aula que se describen en el apartado 5.2.

3.-La relación entre la escuela y la familia

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las características del mesosistema de los niños que influyen en el riesgo de violencia se han concentrado en el estudio de la vida familiar y su entorno, encontrando como principal condición de riesgo que aquél suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...).

La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver los problemas; 2) acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas; 3) y oportunidades de mejorar la autoestima.

A partir de lo expuesto en los dos párrafos anteriores se deduce que la lucha contra la exclusión a la que están sometidas algunas familias debe ser considerada como un principio básico de prevención de la violencia.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, como se reconoce desde el enfoque ecológico, que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema de los niños aumenta cuando existe comunicación entre ellos.

De acuerdo al principio básico planteado por el enfoque ecológico, una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la

prevención de la violencia es *estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia*, comunicación que resulta especialmente necesaria para los niños con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia. Cabe temer, sin embargo, que las razones que subyacen al aislamiento que suele caracterizar a sus familias dificulten también la relación entre dichas familias y el sistema escolar. Las investigaciones que hemos realizado recientemente, en este sentido, sugieren la necesidad y posibilidad de desarrollar nuevos esquemas de colaboración con dichas familias (respetando el papel de cada agente educativo y evitando el paternalismo y la estigmatización...) para que esta comunicación resulte eficaz (Díaz-Aguado, Dir., 2001).

4.-El papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con la violencia, con la que existe en nuestra sociedad y con la que se crea de forma imaginaria. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que origina la violencia en los niños y en los jóvenes. Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las siguientes conclusiones:

1.-Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones: 1) la necesidad, ampliamente reconocida, de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión; 2) así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para prevenir la violencia.

2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.

3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de la televisión.

4) La incorporación de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo....) al

aula de clase puede ser de gran utilidad como instrumento educativo para prevenir la violencia, proporcionando un excelente complemento de otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, como complemento de otras herramientas más utilizadas, cabe destacar que aquellos: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor). En los apartados 4.4, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6 se incluyen diversas actividades y materiales audiovisuales de gran eficacia en este sentido.

El macrosistema social. Creencias y actitudes que contribuyen a la violencia

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes; entre los que cabe destacar, por ejemplo:

1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.

2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.

3) La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia así como de la complejidad de las causas que la originan; y la superación del error que supone atribuir la violencia a una única causa (la biología, la televisión...); causa que suele utilizarse como *chivo expiatorio*, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema.

4) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.

5) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

3.2. Pautas generales para la elaboración de programas

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado nos llevan a la conclusión de que para prevenir la violencia conviene incluir en el currículum escolar contenidos específicos que ayuden a combatir los problemas que conducen a la violencia, desarrollando los siguientes objetivos:

1) *Dar a los alumnos y a las alumnas más protagonismo en su propio aprendizaje, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad.* En el bloque 6 puede encontrarse una descripción de dichas tareas. En el caso de la adolescencia, edad a la que corresponden las actividades diseñadas en este tercer bloque, es preciso favorecer: 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva; 2) ayuda para afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 3) el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás; 4) y experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel adulto.

2) *Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar.* Para entender la importancia de este objetivo, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

3) *Distribuir las oportunidades de protagonismo.* Los estudios observacionales reflejan que los niños y adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo e incrementarlo porque con dicho comportamiento obtienen la atención de personas significativas para ellos (compañeros, profesores...); atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo.

4) *Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos* (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), *afectivos* (estimulando la empatía o

rompiendo la asociación entre violencia y poder) y *de comportamiento* (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia; puesto que: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.

5) *Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia*, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles), de naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima.

6) *Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos*. Para prevenir la violencia es preciso incluir dicho objetivo dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

7) *Superar las representaciones que conducen a la violencia, como el sexismo, el racismo y la xenofobia*. Y es que determinadas actitudes y creencias que existen en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes.

8) *Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores*. Los estudios realizados nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los

alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor) .

9) *Desarrollar la democracia escolar.* Con ello se consigue avanzar en los objetivos anteriormente expuestos, y aumentar la eficacia de los profesores en la transmisión de los valores, mejorar la calidad de la vida en la escuela y proporcionar a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de uno de los bagajes más valiosos que ha desarrollado la humanidad: la democracia, bagaje que representa una de las mejores herramientas contra la violencia.

10) *La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.* Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y la participación de los padres y las madres en la vida de la escuela, desde esquemas basados en el respeto mutuo (respeto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para lograr un objetivo compartido: mejorar la calidad de la educación y de la convivencia en cuyo contexto se produce.

Innovaciones educativas

De los objetivos anteriormente expuestos se desprende que para enseñar a construir la no-violencia es imprescindible incorporar innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollarla, y que son: 1) *discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos* (apartado 2.3) sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el centro educativo, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo* (apartado 1.5 y 1.6) , en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos (apartados 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5); y 4) *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática (apartado 5.2).

Los cuatro procedimientos anteriormente mencionados suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; 2)

agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

Las tareas en las que los alumnos y las alumnas hacen de expertos/as

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*): elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, seleccionando un spot contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, o elaborando una campaña para prevenir la violencia de género dirigida a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el sexismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la igualdad.

Las tareas mencionadas en el apartado anterior parecen favorecer el aprendizaje significativo a través de la realización compartida de tareas completas, gracias al andamiaje proporcionado por los contenidos, materiales y procedimientos a partir de los cuales se llevan a cabo. La eficacia de dichas tareas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje. Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la creación de esta *ficción estratégica* permite a la persona experta transmitir a la novata el bagaje adquirido por aquella con anterioridad, superando así algunas de las dificultades de determinados individuos y objetivos. Para ello, el que enseña debe asegurarse de que la tarea surja en el proceso de la interacción, de forma que el que aprende vaya *apropiándose* del objetivo y del procedimiento, para lo cual el que enseña debe *apropiarse* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea.

Los grupos heterogéneos

La mayoría de las actividades que a se describen en este tercer bloque se basan en la discusión (apartado 2.3) o el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos (1.6), en los que debe mezclarse al máximo la diversidad que exista en el grupo respecto a las siguientes características: género, rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la actividad (o rendimiento general, si se trata de la tutoría), nivel de abstracción manifestado al razonar sobre los valores que se van a trabajar (puede utilizarse para evaluarlo la escala de evaluación del razonamiento moral,, 2.4), riesgo de violencia y nivel de integración en el colectivo de la clase (sociometría, 1.8.).

Secuencia de actividades y contenidos

Ejemplo de un posible desarrollo del programa en secundaria, a partir de actividades diseñadas en los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*, (Díaz-Aguado, Dir., 1996) con actividades de los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (2002) y *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión* (2001).

El ejemplo que a continuación se describe consta de 15 sesiones básicas, en las que se utiliza sobre todo el procedimiento de discusión entre compañeros (2.3), y dos sesiones complementarias, para desarrollar de forma paralela una investigación con el procedimiento de aprendizaje cooperativo (2.6), en cuyo caso el número total de sesiones de 50 minutos dedicadas el programa sería, como mínimo, de 17.

A) Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

- 1.-Desarrollo inicial de habilidades de comunicación con la técnica de la rueda, a partir del spot.
- 2.-Discusión por grupos heterogéneos sobre distintos tipos de discriminación, enfatizando la conexión con la vida cotidiana, y las discriminaciones sufridas o ejercidas.

En el apartado 4.4.(Enseñando habilidades de comunicación), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, con las que establecer esquemas y habilidades básicas que favorecen la eficacia de las siguientes.

B) Los derechos humanos. Número mínimo de sesiones: 3.

- 3.-Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
- 4.-Comparación con la declaración elaborada en 1948.

5.-Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos más frecuentes que existen en la sociedad actual, intentando llegar a las violaciones en la vida privada y en las relaciones existentes entre los jóvenes.

En el apartado 3.3.(El punto de partida: los derechos humanos), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, con las que favorecer el desarrollo de una perspectiva general, basada en la empatía hacia todos los seres humanos, a partir de la cual favorecer las actividades siguientes.

C) La violencia. Número mínimo de sesiones: 2.

6.-Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*. En el apartado 3.4.(La representación de la violencia), puede encontrarse una descripción de dicha actividad, en la que se busca estimular una representación general de todo tipo de violencia que ayude a combatirla, descubriendo que destruye tanto a los agresores como a todas las personas que con ella conviven sin hacer nada por evitarla.

7. Sesgos y distorsiones que contribuyen a la violencia. En el apartado 4.3 (Ayudando afrontar el estrés) puede encontrarse una descripción de dichos sesgos y como favorecer su superación, y en el 4.6 (representación de papeles y literatura) un ejemplo de cómo utilizar para su detección relatos literarios.

D) Representaciones que conducen a la discriminación y a la violencia. El racismo, la xenofobia, el sexismo... Número mínimo de sesiones: cinco.

D.1) Racismo y xenofobia. Número mínimo de sesiones: 2.

8 y 9 .Mensajes contra el racismo. En el apartado 3.5.(El desarrollo de la tolerancia), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que el alumnado se convierte en experto contra el racismo, favoreciendo con ello que adquieran las habilidades básicas que se requieren para ello y al mismo tiempo que se identifiquen con su objetivo: la defensa de la tolerancia.

D.2) Sexismo y diferencias de género. Número mínimo de sesiones: 3.

10. Detección del sexismo y generación de alternativas, a través del lenguaje o la publicidad.

11. Discusión sobre la violencia sexista: sobre sus causas, consecuencias, cómo comienza, cómo evoluciona, cómo prevenirla; prestando una especial atención a los prejuicios y errores de percepción e interpretación que muchas personas tienen sobre este tema.

12. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género. En el apartado 3.6.(Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que el alumnado se convierte en experto contra el sexismo y la violencia que con él se relaciona, favoreciendo con ello que adquieran las habilidades básicas que se requieren para ello y al mismo tiempo que se identifiquen con su objetivo: la construcción de la igualdad.

7. **Violencia en la escuela.** Número mínimo de sesiones: 2.

14 y 15. Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela. En el apartado 3.7.(Un decálogo contra la violencia en la escuela), puede encontrarse una descripción de dichas actividades, en las que se favorece que el alumnado integre lo aprendido en las sesiones anteriores para superar una de las formas de violencia más próximas y frecuentes.

8. **Investigación cooperativa,** incluyendo todos los temas tratados con anterioridad para ser investigados por especialidades diferentes. Número mínimo de sesiones: 2

La eficacia de las actividades anteriormente mencionadas puede mejorarse si de forma paralela se realiza una investigación, siguiendo el procedimiento de aprendizaje cooperativo para secundaria (resumido en el apartado 1.6) en materias evaluables. Dentro de la cual podrían llevarse a cabo, por ejemplo, las siguientes investigaciones:

1) *Estudio de la violencia existente en el Instituto y elaboración de propuestas para erradicarla,* incluyendo propuestas sobre las sanciones que conviene aplicar cuando surja la violencia. En este trabajo, de tipo psicosocial, los alumnos podrían llevar a cabo encuestas a los distintos componentes de la comunidad educativa e integrar sus resultados.

2) *Análisis de los casos de violencia entre jóvenes* a través de las noticias que publican los medios de comunicación. Para llevar a cabo este trabajo de investigación convendría que el grupo de expertos que lo fuera a realizar revisara las noticias que sobre este tema publicaran diversos medios durante cierto tiempo.

3) *Representación de agresor y víctima en las noticias que sobre la violencia divulgan los medios de comunicación.* Investigación que podría realizarse a partir de distintas fuentes de información, como los informativos emitidos durante determinado periodo de tiempo; o alguna de las series de televisión más populares entre los jóvenes.

4) *Estudio sobre el respeto a los derechos humanos de hombres y mujeres en el mundo actual.* Entre los documentos básicos para llevar cabo dicho trabajo cabe destacar los elaborados por Naciones Unidas sobre este tema, como son los relativos a: la *Eliminación de la Discriminación a la Mujer* y *La IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*, celebrada en Pekín en 1995.

3.3. Punto de partida general: los derechos humanos

Objetivos

Las actividades que a continuación se describen *pretenden* desarrollar en el alumnado una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que permita:

1) *Adoptar una perspectiva socio-moral universal*, en la que se incluya a toda la humanidad; extendiendo la empatía y solidaridad más allá de los grupos con los que el alumno se identifica, de forma que haga referencia a todo el genero humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona.

2) *Comprender la reciprocidad existente entre deberes y derechos* y coordinar adecuadamente la relación entre ambos, considerando junto a cada uno de los derechos universales el deber, también universal, de respetarlo.

3) *Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre derechos humanos* que la realidad suele plantear; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el que se sitúan los y las adolescentes, como las relaciones que establecen en su vida cotidiana (en la familia, en la escuela, en el ocio...).

4) *Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo*, considerando: qué derechos entran en conflicto; cuáles son las posibles soluciones; así como la importancia de cada uno de los derechos implicados y de las violaciones a dichos derechos que cada solución supone.

Elaboración de una Declaración de los Derechos Humanos en equipos heterogéneos

La presentación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* puede resultar mucho más significativa si previamente los alumnos han realizado una reflexión compartida sobre los derechos que les parecen deberían ser reconocidos.

Conviene que los alumnos lleven a cabo esta tarea de forma cooperativa en los subgrupos de discusión, siguiendo los criterios (heterogeneidad de estadios y de orientación moral), que pueden ser evaluados con el procedimiento del apartado 2.4. Para la realización de dicha tarea pueden seguirse las siguientes fases:

1) *Presentación por parte del profesor/a* del contexto histórico que culminó en la Declaración de 1948 elaborada por Naciones Unidas. La visualización de las imágenes de los campos de exterminio nazis pueden favorecer esta actividad. En el vídeo uno de los “Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes” se incluye un documento, “Breve historia del racismo”, que contiene dichas imágenes. Antes de presentar la actividad conviene sensibilizar sobre el valor que la universalidad en la aplicación de la justicia tiene para el bienestar de cualquier ser humano, diciendo, por ejemplo: "Estamos en 1948, esto es Naciones Unidas. Habéis sido elegidos por Gobiernos de todo el mundo para elaborar una declaración de derechos humanos, que ayude a que el horror que reflejan estas imágenes no vuelva a repetirse nunca jamás. Vais a hacer una lista de los derechos que os parece fundamental que sean reconocidos a todos los seres humanos por el hecho de serlo, independientemente del grupo al que pertenezcan. Tener en cuenta que la única garantía de que nos respeten lo que consideramos muy importante para nosotros/as y la gente que queremos, es que sea respetado a todo los seres humanos".

2) *División de la clase en grupos de discusión* (en los que se mezcle al máximo la heterogeneidad que exista en el aula en género, rendimiento, nivel de abstracción del razonamiento moral y actitudes hacia la diversidad y la violencia) pidiéndoles que elaboren la lista de derechos humanos que consideran deberían ser reconocidos de forma universal.

3) *Presentación* de las propuestas de cada grupo por su portavoz, y discusión general (con toda la clase).

Comparación con la declaración elaborada en 1948

Para comparar los derechos incluidos en la Declaración Universal de 1948 con los derechos reconocidos por las/os alumnas/os puede seguirse el procedimiento de discusión empleado con anterioridad (subgrupos, exposición del trabajo de cada subgrupo por su portavoz y discusión global).

Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos más frecuentes que existen en la sociedad actual

Para favorecer la conexión de estas actividades sobre derechos humanos con la vida cotidiana de los alumnos, conviene llevar a cabo una discusión, en este sentido, intentando que reflexionen no sólo sobre sus derechos sino también sobre sus deberes (derivados, por ejemplo, de la necesidad de respetar los derechos de los demás) y que

descubran las amenazas contra los derechos humanos que existen en el ámbito privado y en las relaciones entre adolescentes.

3.4. La representación de la violencia

Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización.

Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la extendida creencia de que la violencia forma parte inevitable de la naturaleza humana. Como se reconoce en el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, adoptado por la UNESCO y al que corresponde el siguiente extracto:

"Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesarán nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. (...) Este mito está muy extendido. (Según diversos estudios realizados en más de 16 países) entre el 40% y el 60% de los estudiantes universitarios creen dicho mito. (Y se comportan de acuerdo con lo que creen). (...) Nosotros decimos que no es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.

Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje.

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz" (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO).

Objetivos

Las actividades que a continuación se describen están destinadas a desarrollar en los alumnos una red de esquemas cognitivos, afectivos y conductuales que les lleven a :

1) *Rechazar la violencia*, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce.

2) Comprender la complejidad de las causas que originan la violencia; así como *el error que supone atribuir la violencia a una única causa* (la biología, la televisión...); causa que suele utilizarse como *chivo expiatorio*, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema.

3) Comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia*, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que puede producir en los mecanismos (cognitivos, afectivos y conductuales) de las personas y grupos que la sufren.

4) Desarrollar habilidades que permitan *analizar críticamente los numerosos episodios de violencia* a los que los alumnos están expuestos, superando la pérdida de sensibilidad producida por la habituación a la violencia que podría producirse a través de los medios de comunicación.

5) Conceptualizar como violencia no sólo la que implica el uso de la fuerza física, sino también la *violencia psicológica*, de naturaleza gravemente destructiva para la personalidad o el bienestar psicológico de las personas que la sufre.

6) *Desarrollar la empatía y solidaridad hacia las víctimas de la violencia*, sensibilizando sobre el obstáculo que para ello suele existir en la extendida tendencia a atribuirles erróneamente la responsabilidad de su situación.

7) Aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de *la vida cotidiana* de los alumnos en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las que se producen dentro del sistema escolar.

Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo Odio y destrucción, de ACNUR

Los alumnos suelen estar *habituados* a los graves y lejanos casos de violencia, reales o ficticios, de los que con tanta frecuencia informan los medios de comunicación. El riesgo de dicha exposición es que se hayan acostumbrado a ver la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo su empatía con las víctimas de la

violencia e inhibiendo la adquisición de habilidades para prevenir o resolver la violencia. Con el objetivo de favorecer la superación de esta tendencia conviene activar desde el principio una actitud reflexiva y crítica respecto a dichos problemas. Para lo cual conviene plantear una serie de interrogantes que probablemente permitan descubrir la falta de respuestas comprensivas sobre un tema que parece tan familiar, favoreciendo así la realización del resto de las actividades propuestas:

- 1) ¿Por qué la violencia genera violencia?
- 2) ¿Qué emociones conducen a la violencia?, ¿qué emociones produce la violencia en el agresor y en la víctima?
- 3) ¿Existe alguna justificación para emplear la violencia?
- 4) En nuestra sociedad, ¿en qué contexto se producen con más frecuencia episodios violentos?, ¿existe violencia en la familia?, ¿y en la escuela?
- 5) ¿Quiénes son las víctimas más frecuentes de la violencia?

La naturaleza de la violencia puede analizarse a través de la visualización y discusión del vídeo *Odio y destrucción*, con los objetivos de comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia* y de *conceptualizar la violencia como*: 1) un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles); 2) de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que la activa; 3) y contra la cual se puede y se debe luchar.

El vídeo, documento elaborado por ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados) es distribuido directamente por dicho organismo, y ha sido además incluido con su autorización en los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (1996), que distribuye el Instituto de la Juventud, y en el *Programa prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (2002), que distribuye el Instituto de la Mujer. Este documento audiovisual trata de estimular el proceso de adopción de perspectivas, a través de una historia en la que un joven que persigue a unos extranjeros y asesina a uno de ellos termina convirtiéndose en un refugiado a causa de la guerra que él contribuyó a producir. En el vídeo se transmite, entre otros, un mensaje importante: *el que siembra odio y destrucción termina recogiendo odio y destrucción*,

Incluimos a continuación la descripción que se hace del vídeo en la guía didáctica elaborada por ACNUR:

La escena se abre con la imagen de un niño viajando en una camioneta, aterrorizado ante la visión de un hombre joven de aspecto siniestro. En una escena retrospectiva (*flashback*), el hombre joven aparece vociferando mensajes de odio e incitando a sus seguidores a atacar a un extranjero. El niño y su madre

son testigos del asesinato. La escena pasa a una fila de figuras silenciosas y sin rostro, que aceptan pasivamente el acto del hombre joven. Simbolizan a aquellos que no tienen el valor de alzar la voz en contra de la intolerancia, y que así se convierten en cómplices de los crímenes de violencia racial.

Unos refugiados se acercan a las figuras sin rostro ofreciéndoles las obras de arte, la música y la literatura que representan el patrimonio de riqueza cultural que los refugiados aportan a sus nuevos países. El gesto de los refugiados enciende una chispa de comprensión en las figuras sin rostro, que gradualmente abren sus ojos a lo que los refugiados tienen que ofrecer. Su voluntad de abrir sus mentes contrasta con la reacción del hombre joven, quién simbólicamente quema un libro, rechazando así la diversidad.

Con tanto odio en el aire, se declara la guerra. El hombre joven acaba convirtiéndose él mismo en un refugiado, y escapando en la misma camioneta con aquellos a los que una vez persiguió.

"Tú también podrías terminar en un camión. Con lo poco que puedas salvar a cuestas. Convertido en un refugiado".

Antes de ver el vídeo, el profesor debe plantear algunas preguntas en torno a las cuales se orientará la reflexión posterior (con todo el grupo), para qué dichas preguntas guíen la visualización:

- 1) ¿Qué quiere transmitir el vídeo?;
- 2) ¿Qué sentimientos y emociones te produce el vídeo?

Después de la visualización, pueden plantearse, además, las siguientes preguntas:

- 3) ¿Crees que la violencia genera violencia?;
- 4) ¿Cómo se representa en el vídeo?
- 5) Y sobre aspectos concretos del vídeo: ¿sabéis qué representan las personas que observan la escena del asesinato con la cara tapada?, ¿y cuando el asesino entrega a una de estas personas el cuchillo?

Siempre que sea posible conviene dividir esta discusión sobre la naturaleza de la violencia en tres fases:

6. Discusión con todo el grupo (sobre las dos primeras preguntas).
7. Discusión por subgrupos (preguntas 3-5).
8. Y puesta en común.

Para llevar a cabo las tres fases puede ser necesario algo más de hora y media. Si sólo se dispone de una hora, conviene orientarla únicamente a la primera fase, con todo el grupo. En el apartado 2.3 puede encontrarse más información sobre cómo educar en valores a través del debate y la discusión.

3.5. Prevenir el racismo desarrollando la tolerancia

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. El individuo violento suele creer que su violencia está

justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. En función de lo cual no resulta sorprendente que las creencias sexistas y racistas estén estrechamente relacionadas con la violencia que se ejerce contra los colectivos a los que se aplican.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que una de las causas más importantes de la intolerancia son las diferencias de estatus y poder que existen entre los seres humanos. El prejuicio puede ser utilizado para *legitimar* dichas diferencias. Numerosas situaciones históricas así lo reflejan: el hecho de considerar a las personas sometidas a situaciones de esclavitud y explotación como inferiores (en inteligencia, ambición...) ha sido utilizado para dar apariencia de justificación a las injusticias que con esas personas se cometían. Por otra parte, cuando se negaba a las mujeres el derecho a votar, solía argumentarse que su desarrollo intelectual era inferior al de los hombres.

Al igualar el poder que existe entre dos grupos los prejuicios entre ambos suelen disminuir. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene la igualdad de oportunidades para desarrollar la tolerancia.

La Historia de la Humanidad refleja que intolerancia y violencia suelen producirse de forma paralela, como dos caras de una misma moneda, cada uno de estos dos problemas contribuye a que el otro aumente. La intolerancia está en el origen de la violencia. Y la violencia genera intolerancia. En una guerra, por ejemplo, la imagen del enemigo suele ser extremadamente estereotipada, con características infrahumanas, contra las cuales es más fácil emplear la violencia.

La integración física como condición necesaria pero no suficiente para la integración social de las minorías

Los estudios realizados desde los años 60 en aulas en las que conviven alumnos de distintos grupos étnicos reflejan que con frecuencia existen problemas de intolerancia, especialmente en los alumnos del grupo mayoritario o con más poder, y que sus compañeros de grupos minoritarios sufren con frecuencia situaciones de aislamiento y exclusión, sobre todo cuando se encuentran en situación de desventaja socioeconómica o académica. A partir de dichos estudios se comprueba también que la existencia de dichos problemas disminuye con tres cualidades básicas, que conviene promover:

1) *Capacidad de comprensión de las diferencias sociales.* En uno de los principales estudios llevados a cabo sobre la intolerancia en la adolescencia (Glock et al., 1975) se observó que las principales diferencias detectadas entre los alumnos más y menos intolerantes eran de tipo cognitivo. Y giraban, sobre todo, en torno a la forma de explicar las diferencias sociales detectadas; en relación al contexto social, cultural,

económico e histórico, por parte de los adolescentes tolerantes, o al margen de dicho contexto, como si se derivaran automáticamente de las diferencias biológicas y fueran innatas e inmodificables, por parte de los adolescentes intolerantes.

2) *Igualdad de estatus.* La igualdad del estatus (socio-económico o académico) de distintos grupos favorece el establecimiento de relaciones positivas. La mayoría de los estudios realizados, en este sentido, señalan que la intolerancia se activa cuando, al hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario, se une el de pertenecer a un grupo en desventaja social, económica o cultural. A partir de la teoría del contacto (Allport, 1954) se deduce que para favorecer la tolerancia se deben proporcionar situaciones de contacto en las que los sujetos de distintos grupos étnicos tengan un estatus similar. La integración física pocas veces conduce de forma automática a este tipo de situaciones. Es poco probable que los alumnos del grupo mayoritario y los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en desventaja encuentren una base de igual estatus en las aulas multiculturales, puesto que aquellos suelen tener un nivel socioeconómico más alto, superiores puntuaciones académicas y mejores relaciones con los profesores .

3) *Oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad.* La tolerancia entre compañeros de aulas multiculturales depende, en gran parte, del tipo de relación intergrupala (estrecha versus superficial) que el contexto escolar permite. Las investigaciones realizadas demuestran que las relaciones estrechas con compañeros de otros grupos culturales contribuyen a desarrollar la tolerancia hacia dichos grupos. Mientras que las relaciones superficiales no sólo no parecen desarrollarla sino que incluso, en determinadas ocasiones, pueden contribuir a activar la intolerancia. En este sentido cabe interpretar los resultados obtenidos por Schofield (1982) en un estudio de campo de tres años de duración realizado en un centro educativo en el que se daban condiciones estructurales muy positivas para la tolerancia. A pesar de lo cual se observó que los adolescentes interpretaban la conducta de los alumnos del otro grupo étnico de forma que impedía el establecimiento de relaciones de amistad . Los muchachos angloamericanos percibían sesgadamente las conductas de broma de sus compañeros afroamericanos como conductas hostiles intencionadamente dirigidas contra su personalidad. Y éstos percibían sesgadamente las conductas de ayuda de aquellos como exhibiciones de arrogancia. Otro importante resultado de este estudio es que los profesores trataban de superar la intolerancia negando las diferencias (impidiendo hablar de la identidad étnica). Dada la importancia que este tema tiene en la adolescencia, concluye el autor de esta investigación, al impedir la comunicación en este sentido, los profesores privan a sus alumnos de oportunidades necesarias que podrían ser de gran ayuda para su desarrollo. Para explicar estos y otros resultados obtenidos en contextos educativos tradicionales, conviene tener en cuenta que los procedimientos competitivos-individualistas utilizados en ellos proporcionan muy pocas oportunidades para establecer relaciones inter-étnicas estrechas. En estos contextos los alumnos suelen segregarse en función de su grupo étnico o cultural; a partir del cual se establecen

las actividades en las que participan y las funciones sociales que desempeñan. Lo cual limita las oportunidades para una interacción intergrupala positiva, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de los problemas de intolerancia anteriormente expuestos, que con frecuencia se observan en aulas multiculturales, es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupala con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos con el procedimiento que se describe en el apartado 1.5 apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996, 1998).

La prevención de la intolerancia desde la escuela

Las investigaciones que hemos realizado para desarrollar la tolerancia (Díaz-Aguado, 1992; 1996; 2002) reflejan que para conseguirlo es necesario:

1) *Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales*, ayudando a incorporar el rechazo a la intolerancia en la propia identidad.

2) *Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de los colectivos marginados en el currículum*, incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre los distintos grupos desde una *perspectiva histórica*, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras.

3) *Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos racistas xenófobos, que contribuyen a la violencia*, y para generar esquemas alternativos.

4) *Orientar la intervención de forma que llegue también a los casos de riesgo*; ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia.

5) *Llevar a cabo experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, etnia, actitudes, rendimiento...)* y favorecer una participación activa de todas y todos en el sistema escolar, incrementando y distribuyendo las oportunidades de poder y protagonismo, en lugar de reproducir en la escuela las discriminaciones que existen en el resto de la sociedad.

Actividades sobre “mensajes contra el racismo”

Esta actividad incluye como material básico el documento audiovisual que con este mismo título se incluye en el vídeo uno de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (la *Caja Azul*), que ha sido elaborado seleccionando 9 *spots* entre los presentados por diversos medios de comunicación dentro de la Campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia del Consejo de Europa.

Objetivos

- Enseñar a detectar y a combatir el racismo y la intolerancia.
- Desarrollar el pensamiento formal (el pensamiento abstracto) a través del análisis de diversos mensajes contra el racismo.
- Favorecer la identificación con la defensa de la tolerancia.
- Y desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la información que se recibe de la televisión.

Secuencia de actividades

Para avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos se proponen las siguientes actividades:

a) Presentación de la tarea por el profesor, pidiendo a los alumnos que observen los diversos *spots*, prestando atención a las características formales de cada mensaje: ¿en qué consiste?, ¿qué pretende transmitir? ¿a quién va dirigido?... y que los evalúen como si fueran jurados de un concurso (en grupos heterogéneos) utilizando una escala de 5 grados, teniendo en cuenta los siguientes aspectos del mensaje: claridad, valor estético, coherencia con lo que pretende transmitir, previsión de su eficacia, incidencia en la prevención del racismo y la intolerancia. Cada subgrupo actúa como un jurado y tendrá un portavoz que registrara los criterios por los que se le otorga la puntuación.

b) Visualización de los 9 *spots*.

c) Análisis de las características formales de los 9 mensajes de forma conjunta (toda la clase).

d) Trabajo por subgrupos, evaluando los *spots*.

e) Puesta en común, en la que cada portavoz comunicará al resto de la clase las puntuaciones otorgadas y se procederá a su suma general y al debate final sobre la naturaleza del racismo.

3.6. Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad

Los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado nos llevan a la conclusión de que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria es preciso promover cuatro condiciones generales en torno a las cuales se estructuran los siguientes objetivos específicos.

Incluir la lucha contra el sexismo y contra la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar.

Los mecanismos a través de los cuales se siguen transmitiendo el sexismo y la violencia son tan generales, profundos y, a veces, sutiles, que no basta con que la escuela se limite a no ser sexista, sino que resulta necesario incluir en el currículum escolar experiencias que contribuyan a combatir activa y explícitamente estos dos graves problemas. Experiencias que deberían :

1) Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales, que ayuden a superar los distintos componentes del sexismo y la violencia.

2) Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículum, incorporando contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre mujeres y hombres desde una perspectiva histórica, considerando sus causas y consecuencias, y enseñar a usar dicho análisis para valorar situaciones actuales y mejorar situaciones futuras.

3) Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas, que contribuyen a la violencia, y para generar esquemas alternativos (no sexistas, no violentos), aplicando dichas habilidades a todos los niveles en los que se producen el sexismo y los problemas que pueden conducir a la violencia (una/o misma/o, la relación con la pareja, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación...)

Favorecer la construcción de una identidad no sexista contraria a la violencia

Aunque la construcción de la identidad es una tarea que dura toda la vida, en la adolescencia adquiere un papel prioritario, convirtiéndose en la principal asignatura a superar; y en torno a la cual cabe interpretar muchas de las conductas, los logros y los problemas que viven las/os adolescentes. Por eso, un objetivo fundamental es

ayudarles a construir una identidad positiva, en la que incorporen como valores básicos la lucha contra el sexismo y la violencia. Para lo cual es necesario:

4) Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos, al reducir los valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo).

5) Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismo y la violencia) que la mayoría parece asumir.

6) Ayudar a superar los estereotipos sexistas que llevan a los adolescentes (con una frecuencia considerable) a justificar la utilización de la violencia como forma de defender lo propio, o como respuesta a reales o supuestas humillaciones.

7) Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, cómo surge y cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven sin hacer nada por evitarla.

Se incluye a continuación una descripción de algunas de las actividades incluidas en el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*.

Actividades para enseñar a detectar el sexismo

Para que los valores generales de igualdad y democracia contribuyan a erradicar el sexismo es imprescindible enseñar a detectarlo. Porque, desde que nacemos su presencia en todos los elementos de nuestra vida cotidiana es tan continua, que suele resultar muy difícil descubrirlo y superarlo.

Detección del sexismo en el lenguaje

Antes de llevar a cabo el análisis de la relación entre el lenguaje y el sexismo, conviene explicar la que existe, en general, entre las categorías lingüísticas a partir de las cuales organizamos nuestra representación de la realidad y la tendencia a mantener las actuales diferencias sociales.

A continuación puede pedirse a las/os alumnas/os, trabajando en grupos heterogéneos, que definan algunos los términos más utilizados en relación al género (mujer, hombre, femenino, masculino, feminismo, sexo, sexismo, machismo...), y que contrasten después sus definiciones con las del Diccionario de la Real Academia.

Después de dicha comparación puede pedírseles que discutan por subgrupos acerca de:

1) Las propuestas para un lenguaje no sexista, incluidas en los documentos del Instituto de la Mujer que tratan este tema (Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje; Nombra, en femenino y en masculino).

2) La conveniencia de utilizar la categoría género en lugar de la categoría sexo siempre que se haga referencia a diferencias psicológicas o sociales entre mujeres y hombres, puesto que en aquél se reconocen las influencias sociales e históricas, mientras que éste sugiere que las diferencias se deben a causas biológicas.

3) La relación entre las categorías *género/sexo* y las categorías *raza/etnia*, así como la existente entre la recomendación incluida en el párrafo anterior y la realizada por la UNESCO para evitar el racismo (no emplear la palabra raza, sino la palabra etnia, para hacer referencia a grupos de personas).

El sexismo en los medios de comunicación

Una semana antes de llevar a cabo esta actividad puede pedirse a las alumnas y a los alumnos que seleccionen de un periódico, revista o informativo de televisión (mejor si ha sido previamente grabado), cómo y cuánto se hace referencia a las mujeres y a los hombres en cada noticia, prestando una atención especial a las que hagan referencia a la violencia (quién la ejerce, quién la sufre, qué consecuencias tiene, por qué se produce...). Esta tarea puede servir para estimular esquemas previos que hagan más significativas las actividades que a continuación se describen.

Noticias, género y violencia

Como actividad compartida por todo el grupo, pueden analizarse dos noticias sobre la violencia contra la mujer, que mantengan ciertas constantes (ser publicadas en el mismo medio, sobre el mismo caso), y varíen en otras características que permitan descubrir cómo en función de dichas características puede llegarse a interpretaciones diferentes, así como el riesgo que existe en determinadas condiciones de suscitar la tendencia a culpar a la víctima de la violencia sufrida.

El sexismo en la publicidad

Otra forma de reflexionar sobre el sexismo que frecuentemente se refleja en los medios de comunicación es a través del documento audiovisual *La mujer en la publicidad*. Instituto de la Mujer, 1990. El documento original, tiene una duración de algo más de 23 minutos, y en él se encuentran imágenes estructuradas en ocho partes, cada una de las cuales dura aproximadamente 3 minutos: 1) *Presentación*; 2)

Ellas; 3) *El*; 4) *El niño y la niña*; 5) *Los jóvenes*; 6) *Relaciones entre hombres, relaciones entre mujeres, relaciones entre hombres y mujeres*; 7) *Las madres: por amor no por obligación*; 8) *Calma, intenta otra cosa*.

Para evitar que la visualización completa del documento dificulte su observación activa y/o impida su discusión (en una sesión de 50 minutos), es conveniente seleccionar las secuencias más significativas para enseñar a detectar el sexismo. En función de dicho criterio, en el documento que se incluye en el vídeo *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002), aparecen las siguientes: *Presentación, Ellas, El, Las madres: por amor no por obligación, Calma intenta otra cosa*. Por lo que su duración total es de algo menos de 15 minutos.

En la presentación de este documento conviene explicar que se basa en una selección de anuncios emitidos por televisión en 1990. Y plantear algunas preguntas, en torno a las cuales se estructura después la discusión de los grupos heterogéneos: 1) ¿qué quiere decir cada una de las partes visualizadas?; 2) ¿estás de acuerdo con este mensaje?; 3) crees que la situación actual de la publicidad ha cambiado mucho, en qué ha cambiado y en qué no? 4) ¿cómo puede estar influyendo en los y las adolescentes la representación que de las mujeres y los hombres hace la publicidad?; 5) ¿cómo evitar que esta influencia sea negativa en la imagen ideal que se hacen de sí mismas/os? ; 6) ¿pueden influir estos estereotipos en la violencia contra las mujeres?, ¿cómo?.

Como posible continuación a dicha actividad puede explicarse que desde el momento de realización de este documento se han llevado a cabo acciones sistemáticas para superar el sexismo de la publicidad; y pedir a los alumnos y alumnas que graben en vídeo una selección de anuncios actuales, emitidos en distintas franjas horarias, y que analicen cómo es la publicidad actual respecto a la representación de los hombres y las mujeres y su presencia en el hogar y fuera de él. Trabajo que podría integrarse en la investigación cooperativa que se describe al final de esta secuencia.

Actividades sobre la violencia contra las mujeres

Los estudios realizados sobre la violencia en la pareja reflejan que en la mayoría de los casos la mujer es su víctima. Y que esta violencia suele presentar una secuencia que conviene conocer para prevenirla o detenerla:

1) *La violencia no tarda mucho en aparecer* . En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen

hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayor parte de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Jekyll y Mr. Hide*, mencionando que la víctima se enamora del segundo creyendo que va a lograr que desaparezca el primero. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.

3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Un adecuado conocimiento de las pautas descritas anteriormente por las posibles víctimas puede contribuir a prevenir la violencia, al alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la relevancia que tiene favorecer dicho conocimiento en la adolescencia, edad en la que se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

Discusión sobre la naturaleza de la violencia contra las mujeres

Para llevar a cabo esta actividad pueden seguirse las tres fases de: discusión inicial con todo el grupo, para estimular la reflexión, división por subgrupos y puesta en común. Como introducción a esta actividad puede presentarse el resumen anterior sobre cómo evoluciona la violencia en la pareja, así como de las características de la familia que incrementan o reducen el riesgo de que surja. Como materiales de apoyo para estimular la discusión puede utilizarse el documento de Informe semanal *Hogar, triste hogar*, que se incluye en el vídeo uno del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, distribuido a los centros de secundaria por el Instituto de la Mujer.

En la discusión inicial con todo el grupo, el/la profesor/a puede activar interrogantes a través de las siguientes preguntas, planteadas antes de visualizar el vídeo y sobre las que girará la discusión posterior.

- 1) ¿Por qué algunos hombres llegan a ejercer la violencia contra las mujeres con las que establecieron una pareja o una familia? ¿qué relación puede haber entre esta violencia y algunas de las creencias que existen en nuestra sociedad?
4. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias para las mujeres que sufren estas situaciones, y para sus hijos/as? ¿por qué con frecuencia no salen de la situación de maltrato?
5. ¿Cuáles pueden ser los primeros indicios de la violencia o el abuso en una relación de pareja?

La discusión por subgrupos heterogéneos puede estar centrada en torno a dos cuestiones sobre:

1) Los principales estereotipos que contribuyen a fomentar la violencia contra las mujeres. Para lo cual, pueden leerse las frases que se incluyen a continuación y seleccionar para la discusión aquella en la que haya más diversidad de opiniones (puesto que puede que estén en general en desacuerdo con todas).

Creencias equivocadas que contribuyen a la violencia contra la mujer:

"La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que estos no pueden reprimir sus instintos biológicos".

"Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo".

"La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas".

"Si una mujer es agredida por su marido o compañero y no le abandona, será que no le disgusta del todo esa situación".

2) La segunda pregunta de la discusión por subgrupos convendría que fuera en torno a ¿qué se puede hacer para prevenir la violencia contra las mujeres que a veces se produce dentro de su propia pareja? , ¿qué pueden hacer ellos y ellas para prevenir estas situaciones?, ¿qué se puede hacer desde la política o desde la educación?

Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia contra la mujer

Después de llevar a cabo la discusión sobre la violencia contra la mujer descrita en el apartado anterior conviene plantear un trabajo sobre cómo prevenirla. Para lo cual suele resultar muy adecuado analizar inicialmente las campañas que se han

desarrollado en los últimos años, algunas de las cuales se incluyen en vídeo uno del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. El medio de dichos mensajes puede ser muy variado (audiovisual, literario, plástico); y realizarse, como mínimo, en una sesión a continuación de las descritas anteriormente.

3.7. Un decálogo contra la violencia en la escuela

En el apartado 3.1, sobre las causas de la violencia, epígrafe dos, se presentan las bases de la actividad que a continuación se describe.

Como presentación de esta actividad el/la profesor/a puede explicar que hoy van a discutir sobre la situación de las víctimas de la violencia y el abuso, intentando activar esquemas e interrogantes previos a través de las siguientes preguntas:

- .-¿Qué es abuso?, ¿cómo puede manifestarse el abuso en las relaciones entre iguales en la escuela?
- .-¿Por qué se produce el abuso?
- .-¿Cómo daña el abuso a la víctima?, y ¿al que abusa?, ¿hay cómplices pasivos como en el vídeo *Odio y destrucción*? En el apartado 3.4, sobre la representación de la violencia, se propone una actividad utilizando dicho vídeo.
- .-¿Habéis observado alguna vez que en lugar de culpabilizar al agresor se culpe a la víctima?, ¿si es así, por qué se produce esta distorsión en la atribución de responsabilidad?

A continuación, el/la profesor/a puede conectar la reflexión suscitada con los resultados obtenidos en los estudios sobre la intimidación y el acoso entre escolares, en los que se encuentra que dicho problema se da con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer y que se produce debido a la orientación de los agresores a establecer relaciones basadas en el dominio y la fuerza y a la pasividad de los que conocen el problema y no hacen nada para detenerlo y prevenirlo. Y pedir que discutan por *subgrupos heterogéneos* tratando de elaborar una lista de acciones o recomendaciones para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela, prestando una especial atención a las acciones que el alumnado pueda llevar a cabo. E integrando al final dicha lista en un decálogo que incluya las recomendaciones más destacadas y reconocidas.

Como preguntas para estructurar la discusión por subgrupos pueden plantearse las dos cuestiones siguientes:

- .-¿Qué pasa si la víctima cede a la coacción (a la extorsión, al chantaje....) y no pide ayuda?
- .-¿En qué situaciones cotidianas tenéis más riesgo de sufrir abuso? y ¿qué consejos os daríais para prevenirlas o salir de ellas lo antes posible?

En la puesta en común, convendría resaltar o completar a través de nuevas preguntas una lista de recomendaciones para prevenir la victimización, incluyendo la necesidad de desarrollar habilidades para:

1) *Detectar y evitar* situaciones peligrosas sin alterar la confianza básica en los demás.

2) *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.

3) *Pedir ayuda* cuando es necesario, y especialmente cuando se comienza a ser víctima o se está en riesgo de serlo.

4) Estar preparados emocionalmente para *no sentirse culpables* cuando se es la víctima.

Conviene tener en cuenta para guiar esta sesión que las investigaciones realizadas sobre la prevención del abuso sexual enfatizan, además, la necesidad de enseñar:

6) Que toda persona tiene derecho a la libertad sexual, y, por tanto, a decir que no a una relación de intimidad o a un contacto corporal no deseado.

7) Que hay secretos que no hay que guardar; y que la víctima no es ni debe sentirse culpable del abuso sexual.

8) Que es preciso contar a personas de confianza las situaciones inquietantes o no deseadas que se hayan sufrido; para poder así encontrar la protección que cualquiera necesita cuando comienza a ser víctima; puesto que de lo contrario el problema suele hacerse cada vez más grave.

Si se detecta que entre las/os alumnos/as existen problemas de intimidación o victimización puede resultar necesario tratarlos en un primer momento de forma individual; comenzando por separado con el agresor (o agresores) y con la víctima, para pasar después a un tratamiento conjunto entre todas las personas implicadas directamente, e incluyendo al final un trabajo con todas las personas relacionadas indirectamente.

3.8.-Referencias bibliográficas

- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).

BURGESS,R.; CONGER,R. (1978) Family interactions in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.

DIAZ-AGUADO,M.J. (2002) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

EGELAND, B.; JACOBITZ, D.; SROUFE, A. (1988) Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088.

EMERY, R.E. (1989) Family violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.

GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.

KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

OLWEUS, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).

ORTEGA, R. ; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.

PELLEGRINI,A.; BARTINI,M.; BROOKS,F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

SALMIVALLI,C.; LAGERSPETZ,M.; BJÖRKKQVIST,K.; ÖSTERMAN,D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

SCHOFIELD, J. (1982) *Black and white in school*. New York: Praeger.

STRAUSS,M.; KANTOR,G. (1987) Stress and child abuse. En: HELFER,R.; KEMPE,CH. (Eds.) *The battered child. 4th edition*. Chicago: University of Chicago Press.

STRAUSS,M. ; et. Al. (1980) *Behind closed doors. Violence in the American family* New York: Doubleday.

WOLFE, D. (1988) Child abuse and neglect. En: E. MASH & D. TERDAL, (Eds.) *Behavioral assesment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

4. AYUDANDO A RESOLVER CONFLICTOS

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente su existencia. Por eso, para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula que se describen en el apartado 5.2, sobre la construcción de la democracia desde la escuela, que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia. Para llevarlo a la práctica, a través de las distintas propuestas que a continuación se mencionan, conviene tener en cuenta los tipos, componentes y funciones de la violencia que se pretende prevenir.

- 4.1.-Tipos, componentes y funciones de la violencia.
- 4.2. Enseñar a pensar para resolver conflictos sociales
- 4.3 Ayudando a afrontar el estrés
- 4.4. Enseñando habilidades de comunicación
- 4.5. Mediación y negociación
- 4.6.-Representación de papeles y literatura

4.1.Tipos, componentes y funciones de la violencia

Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia conviene tener en cuenta qué relación guarda con el conflicto, diferenciando así la de tipo reactivo de la instrumental, la función que cumple para quién la utiliza así como los diversos componentes que incluye.

La violencia reactiva y la violencia instrumental. Por qué la violencia genera violencia

La *violencia* reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. De lo

anteriormente expuesto se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos e individuos.

Las personas que utilizan la *violencia instrumental*, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia expresiva en la escuela conviene:

1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en ella interactúan.

2) Establecer *contextos cotidianos para resolver conflictos en el sistema escolar*, a través de los cuales de forma normalizada puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación y la mediación...).

3) Promover *alternativas en todos los individuos* (alumnos, profesores...), a través de las cuales puedan expresar la tensión y resolver los conflictos sin violencia: a través de la negociación y la mediación, enseñando a pensar, desarrollando habilidades de comunicación, , ayudando a afrontar el estrés...

4) *Enseñar a condenar la violencia*. En el apartado 3.4 se incluyen algunas actividades orientadas en torno a dicho objetivo. Para el cual es, por otra parte, imprescindible que los adultos renuncien a utilizar la violencia entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Siendo, también, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela. La educación debe, en este sentido, desarrollar procedimientos de disciplina más eficaces que los actuales para combatir y detener la violencia que a veces se produce en la escuela: ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado e intente reparar el daño originado. En el apartado 5.3, sobre las normas y la disciplina puede encontrarse una descripción de dichos procedimientos. Y en el 3.7, un decálogo contra la violencia en la escuela, algunas actividades destinadas a erradicarla, dentro de un currículum general sobre la no violencia.

Componentes y funciones

La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: 1.-integración en el grupo de referencia (siguiendo las presiones de dicho grupo a ejercer la violencia); 2.-resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social (cuando se carece de habilidades alternativas para conseguirlo de otra forma); 3.-demostrar que se ha dejado de ser un niño (llevando a la práctica conductas de riesgo o prohibidas por los adultos); 4.-afirmar la propia identidad (cuando el valor se ha asociado a la fuerza, al control absoluto o el sometimiento de los demás, como suelen transmitir a veces los estereotipos sexistas masculinos). Por eso, para prevenir la violencia es necesario proporcionar recursos positivos y eficaces con los que poder dar respuesta a dichas funciones sin recurrir a la violencia.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención:

1) **Componente cognitivo.** A la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a: conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones...

2) **El componente afectivo o evaluativo.** El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o a personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.

3) **El componente conductual.** La violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza* influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en la

solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Por eso, para mejorar la convivencia escolar conviene incluir en los programas de prevención actividades que permitan superar los tres componentes.

4.2. Enseñar a pensar para resolver conflictos sociales

La violencia surge con frecuencia cuando el individuo o el grupo que la utiliza carece de alternativas constructivas a través de las cuales resolver los conflictos que experimenta. Por eso para prevenirla, y mejorar la convivencia escolar, es preciso desarrollar dichas alternativas.

Los estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso enseñarles a realizar correctamente todas las fases del proceso a través del cual se analizan y resuelven los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias. Como se refleja en las respuestas que Manuel, (su nombre está cambiado para respetar el anonimato), un alumno de cuarto de la E.S.O. de 16 años, dio en la entrevista realizada en una investigación reciente (Díaz-Aguado, Dir. 2001), al preguntarle por los problemas en el instituto, tratando de evaluar cómo percibe él su propia situación:

MANUEL (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA) "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen...podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no."

Manuel define el conflicto de forma muy parcial y distorsionada, sin reconocer la diferencia de papeles existente entre él y su profesora, e ignorando su propia responsabilidad en el problema que describe. Cree que no tiene solución, y tampoco lo intenta, incrementando incluso con su conducta dicho problema, sin valorar las consecuencias de dicha conducta ni las posibles alternativas que podrían ayudarle a

mejorar su situación en el aula y la relación con los profesores. El procedimiento de resolución de conflictos que se describe a continuación es eficaz para ayudar a superar dichos problemas, sobre todo cuando se realiza de forma paralela a otros procedimientos que contribuyen a desarrollar proyectos académicos y a disminuir la fuerte tendencia reactiva de algunos alumnos que, como Manuel, creen que el curso está perdido y no han aprendido a inhibir reacciones negativas ante las dificultades que encuentran en la escuela.

Como puede observarse en el apartado 1.9, sobre las opiniones de profesores/as y alumnos/as acerca del aprendizaje cooperativo, la representación de Manuel sobre su situación en el aula mejoró mucho, como el mismo sugería, incorporando determinadas innovaciones educativas (como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos), que permitieron desarrollar proyectos académicos a todos los alumnos, disminuyendo su conducta reactiva de tipo negativo, mejorando con ello el clima del aula y las relaciones con los profesores.

Procedimiento para enseñar a resolver conflictos socioemocionales

Para enseñar a resolver conflictos de naturaleza socioemocional, es preciso ayudar en todas las fases de dicho proceso:

1) *Definir adecuadamente el conflicto*, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo. A la conducta violenta subyacen con frecuencia definiciones hostiles, en las que se ignora información de gran relevancia para buscar explicaciones alternativas.

2) *Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia*. La conducta violenta suele producirse cuando no se considera la globalidad de los objetivos implicados en la situación que la provoca, sino solamente alguno o algunos (como: reaccionar a una real o supuesta humillación, demostrar que no se es cobarde....) sin considerar los demás.

3) *Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas* teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación. La falta de consideración de las consecuencias que produce la violencia, o la distorsión de las mismas (sobrevalorando sus efectos positivos e infravalorando los negativos) es una de las principales deficiencias que subyace a la conducta violenta.

4) *Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo*. Es muy importante que dicho plan incluya una anticipación realista de las dificultades que van a surgir al intentar llevarlo a la práctica, así como de las posibles acciones que pueden permitir superarlas.

5) *Llevar a la práctica la solución elegida.* Cuando se anticipen dificultades importantes en esta fase del proceso, puede resultar conveniente que sea realizada con ayuda de un mediador. En el apartado 4.5 (negociación y mediación) puede encontrarse una descripción de dicho papel.

6) *Valorar los resultados obtenidos* y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos. En esta fase del proceso conviene ayudar a interpretar lo que se consigue de forma realista y con optimismo, concentrando la atención en los avances, en lo que puede ser modificado a través de la propia acción, y sustituyendo el concepto de fracaso por el de problema a resolver.

El hecho de ir escribiendo las distintas fases de todo este proceso puede facilitar su realización. Se presenta a continuación una ficha con el esquema a seguir.

—		
—		
—	Total	Total
4.-Elegir la solución que se considere mejor:		
5.-Planificar su puesta en práctica:		
6.-Valoración de los resultados obtenidos		

4.3. Ayudando a afrontar el estrés

Para enseñar a resolver conflictos y mejorar la convivencia escolar es preciso tener en cuenta que ésta se deteriora considerablemente cuando el nivel de estrés que viven las personas que en dicho contexto se encuentran (provocado por las dificultades, la falta de un proyecto constructivo, el aislamiento, la frustración, la incertidumbre...) supera la capacidad de los individuos o de los grupos para afrontarlo. De lo cual se deducen dos importantes líneas de actuación para prevenir la violencia:

- 1) Desde el punto de vista global, mejorar las condiciones de vida en las que se encuentran todas las personas que forman la comunidad escolar.
- 2) Desde el punto de vista individual, favorecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento del estrés que permitan a cada individuo afrontar las tensiones y dificultades sin aumentarlas al recurrir a la violencia.

En el trabajo clínico con adultos se han observado diversas dificultades para afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales de forma constructiva, que suelen estar estrechamente relacionadas con determinadas distorsiones de la comprensión socio-emocional (McKay, Davis y Fanning, 1981), que también hemos detectado en nuestras investigaciones con adolescentes (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002) y que se producen, generalmente, al "centrar" la atención en un aspecto parcial de la realidad excluyendo otros aspectos o pensamientos alternativos. Conviene recordar, en este sentido, la relevancia que el concepto de *centración* tiene en el pensamiento preoperatorio descrito por Piaget.

Estos sesgos cognitivos o pensamientos distorsionados suelen caracterizarse por:

- 1) Confundirse con la realidad, como si fueran impresiones directas de los sentidos en lugar de construcciones cognitivas.
- 2) Originar rígidos estereotipos y prejuicios que se aplican a los demás y a uno mismo.
- 3) Resultar muy difíciles de controlar, debido a que una vez activados desencadenan de forma automática una serie de pensamientos asociados de la misma naturaleza.
- 4) Ser aprendidas. Y, por lo tanto, susceptibles de modificación a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Aunque suelen ser de naturaleza individual (y requerir por tanto intervención individualizada), a veces son compartidos por determinados grupos; como se refleja en las distorsiones cognitivas que manifiestan la mayoría de los grupos que definen su identidad de forma violenta.

Se resumen a continuación las distorsiones más frecuentes que se producen en los adolescentes en relación a la violencia, así como los procesos cognitivos que es preciso estimular para superar dichos sesgos:

1) La *visión de túnel*, o tendencia a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad, excluyendo el resto; centrándose en un detalle de la situación, que se exagera o distorsiona al no captar simultáneamente los otros aspectos que lo compensan o matizan. Sesgo perceptivo que se supera estimulando la descentración, dirigiendo la atención a los aspectos de la realidad que pasan desapercibidos; para llegar a entender, por ejemplo, el contexto en el que aparece el problema u otras explicaciones alternativas sobre la causa que lo origina.

2) *Absolutismo y pensamiento dicotómico*, tendencia a percibir la realidad en terminos dicotómicos ("blanco o negro") pasando de un extremo al otro sin considerar posiciones intermedias. En relación a la cual cabe considerar también la tendencia a sacar conclusiones excesivamente generales (*sobregeneralización*), que se detecta por la utilización errónea de términos absolutos (*todos, nadie, siempre, nunca*). Para ayudar a superarlo conviene *sensibilizar sobre la relatividad* de los acontecimientos, enseñando a limitar su generalización, sustituyendo los términos absolutos por términos relativos o parciales (*algunos, a veces...*).

3) *Fatalismo, percepción de falta total de control* sobre los acontecimientos que se viven. Es el sesgo que subyace a la indefensión. Y genera una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido destacado actualmente como una de las principales características de la *inteligencia emocional*. La superación de esta tendencia requiere ayudar a conceptualizar las dificultades como problemas

resolubles, analizando qué variables pueden controlarse para avanzar en su solución y entrenando en pautas de auto-refuerzo que inmunicen contra la indefensión.

4) La *confusión de los pensamientos y de las emociones con la realidad*, o creencia a creer que lo que pensamos acerca de la realidad es la propia realidad y lo que sentimos como verdadero necesariamente lo es. Para superar esta confusión conviene proporcionar experiencias que permitan descubrir que el significado que damos a la realidad es algo que nosotros construimos activamente.

5) *Interpretación exagerada de la conducta de los demás como intencionada y negativamente dirigida hacia uno mismo*. El egocentrismo del adolescente contribuye a este sesgo cognitivo. Y la experiencia de situaciones de violencia contribuye, a su vez, a interpretar la conducta de los otros de la peor forma posible. Para superarlo conviene activar explicaciones alternativas (accidentes, coincidencias e intenciones positivas).

Para superar los problemas anteriormente mencionados, que surgen en situaciones estresantes que nos desbordan, pueden seguirse los siguientes pasos:

1º) Tratar de reconstruir por escrito, frase a frase, cómo es el diálogo interno que se produce antes y después de la situación estresante.

2º) Identificar los distintos tipos de distorsiones que se producen en el diálogo interno que provoca el estrés y en el que la sigue : visión de túnel, absolutismo, fatalismo, confusión de las emociones con la realidad.

3º) Corregir los pensamientos distorsionados por otros que superen dichas distorsiones.

Enseñar a detectar pensamientos distorsionados a través de la literatura

Como se menciona en el apartado 4.6 (representación de papeles), la literatura proporciona a veces materiales de gran calidad para estimular el proceso de adopción de perspectivas y enseñar a detectar los sesgos y distorsiones que conducen a la violencia. Como ejemplo de dicha utilización cabe considerar las actividades diseñadas en programas anteriores (Díaz-Aguado, 1996, 2002), a partir de un breve relato de Juan Madrid, titulado "La Mirada", seleccionado para estos programas por el profesor de Literatura Salvador Álvaro. Las actividades que se resumen a continuación fueron también diseñadas por él. En esta historia, un hombre que ha vivido la guerra, aislado y lleno de rencor hacia su mujer y sus hijos, que ya no viven con él, mata a dos niños de 12 años que entran en su tienda con una pistola de plástico. Se incluye a continuación un extracto de dicho relato y de las actividades destinadas a estimular la adopción de perspectivas y la comprensión de los sesgos que conducen a la violencia a partir de él:

“Mire usted, yo no soy mala persona. Yo me dedico a mis cosas, la tienda, y ya ve usted, no es muy grande, y mis hijos, que antes estaban aquí conmigo, pero la juventud, ya lo sabe usted. La juventud tira para otras cosas, pasan de la tienda, como ellos dicen. ¿Usted tiene hijos? Dios se los conserve. Mientras sea pequeño no le dará más que alegrías, pero en cuanto se hacen mayores la cosa cambia, se lo digo porque lo sé. Sí señor, mi Arturo, con veinte años, aún no ha hecho nada. (...) Pero para qué cansarle. (...) No, no señor, no voy a cerrar la tienda. ¿Para qué? No es que no pueda, es que no quiero. Aquí no ha pasado nada.

(...) Yo no soy violento. Yo soy normal, ya se lo he dicho. (...) Y si no puedo defenderme pues usted me dirá.,

(...) Sí señor, se lo cuento, los maté porque les miré a los ojos. Esa cara descarada, chulesca, del que no trabaja, el pelo largo y sucio...y la chica, para que hablar de la chica...una cualquiera. Se cruzó de brazos y me llamó viejo de mierda. Eso es apunte (...).

No, no me estoy haciendo un lío, lo que pasa es que no hablo mucho con la gente y menos con la policía...disculpe, le cuento señor. Entraron como a las nueve y media. Yo nada más verlos sospeché. (...) El chico fue el que sacó la pistola y me la puso en la garganta. Me quedé sin habla. Yo creo que estaba más nervioso que yo, temblaba y sudaba.

“El dinero, venga, el dinero”, me dijo. (...) Pero fue al mirarle a los ojos. Yo he estado en la guerra ¿sabe? Sé los ojos que tienen los que te quieren matar y ese chico me quería matar. Yo tengo licencia de armas, sí señor, aquí la tiene y aquí está el Magnum 357. ¿Qué? Pues nada, que me gusta ¿a usted no? Es un arma preciosa, segura, ella me ha salvado la vida. Con licencia yo puedo tener lo que quiera. No se enfade conmigo.

(...) ¿Cómo? No señor, no me di cuenta que la pistola era de juguete. ¿Cómo habría de saberlo? Lo único que supe es que iba a matarme y entonces abrí el cajón...Mire de esta forma...y el revolver lo tenía ahí, tapado bajo los papeles. Le seguí mirando a los ojos y saqué el revolver. Disparé de cerca y me salpicó el delantal y la camisa. (...)

En fin, era su vida o la mía...¿La chica? ¡qué sabía yo! Podría tener un arma escondida entre las ropas, esas golfas lo hacen... nada, a ella fue a la cabeza. Es más seguro, usted lo sabe, que es un defensor del orden.

Pues no, no señor. No supe que el revolver era de juguete, ni que tenían doce años. A mi me parecieron de la edad de mi Arturo, ya se lo he dicho. Me parecieron como de veinte años. Y no jugaban. No era un juego. Le miré a los ojos y supe que querían matarme. Por eso los maté yo. A los dos, sí señor” (Juan Madrid, “La Mirada”).

Secuencia de actividades a partir del relato “La mirada”

- Como introducción a la lectura del relato, el profesor puede explicar brevemente cuales son los principales sesgos y distorsiones que se producen en situaciones estresantes.

- Lectura del cuento.
- Análisis de los prejuicios y distorsiones que se reflejan en el relato y de sus alternativas no distorsionadas.
- Elaboración de un relato de similares características (en forma de respuestas a un interrogatorio) en el cual el narrador describa lo que ha sucedido desde otra perspectiva (la chica o el chico del relato, el hijo del protagonista, la mujer, el policía).
- Elaboración de un reportaje sobre los hechos en el que se entrevista a diversas personas, tratando de incluir perspectivas diferentes.
- Después de que los alumnos han realizado algunas de estas actividades de forma individual o por subgrupos puede procederse a su puesta en común y a su dramatización.

Sesgos y distorsiones grupales

Distorsiones similares a las anteriormente expuestas pueden ser observadas en las formas más graves de intolerancia y fanatismo entre jóvenes y adultos (Adorno et al., 1950; Allport, 1954; Glock et al., 1975). Y son a veces activadas por determinados grupos, cuando estos perciben a otros grupos o a la sociedad en general como una amenaza. Y es que la intolerancia implica casi siempre una simplificación de la realidad, que llega al extremo cuando el mundo social se reduce a dos categorías, sin matices ni posiciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta e imperfección total. La calidad psicológica de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no parece perfecto (como sucede con frecuencia) lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable.

Conviene tener en cuenta también que sin llegar al extremo descrito en el párrafo anterior, otros grupos puede compartir distorsiones cognitivas que obstaculizan la solución de los conflictos mediante procedimientos constructivos y aumentan el riesgo de recurrir a la violencia. Este *pensamiento grupal distorsionado* suele producirse en situaciones de conflicto entre grupos, sobre todo cuando se percibe que la consecución de los propios intereses es irreconciliable con el logro de los intereses por parte del otro grupo (condición que caracteriza a las relaciones competitivas). Entre las distorsiones que pueden producirse destacan: a) *los estereotipos, sobrevalorando al propio grupo e infravalorando al otro grupo*, tanto desde el punto de vista de la competencia como desde un punto de vista moral; b) *la inhibición de la autocrítica*, exigiendo unanimidad e impidiendo a los miembros del propio grupo que disientan; c) *problemas en la toma de decisiones*, al: examinar de

forma incompleta los objetivos y las alternativas, no buscar suficiente información, no interpretar adecuadamente la información disponible, no anticipar los obstáculos que pueden producirse e ignorar los riesgos que implica la decisión elegida. Para superar dichas dificultades conviene estimular la adopción de la perspectiva del otro grupo así como pedir a un miembro del propio grupo que desempeñe el papel de *abogado del diablo*, anticipando las dificultades y obstáculos que pueden aparecer.

4.4. Enseñando habilidades de comunicación

Como se analiza en el apartado sobre los tipos, componentes y funciones de la violencia, entre las principales condiciones que reducen el riesgo de ejercerla cabe destacar las habilidades de comunicación (para expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o lo que se siente, pedir ayuda...). Para comprender su importancia, conviene tener en cuenta que la mayoría de las manifestaciones violentas que se producen en la escuela son de tipo expresivo o reactivo y se producen por la falta de habilidades y contextos para expresar emociones negativas sin recurrir a ella. Desarrollar habilidades básicas para comunicar lo que se piensa y lo que se siente es, por una parte, una de las principales condiciones para prevenir la violencia, y representa, además, un requisito imprescindible para la eficacia de la mayoría de los procedimientos que en esta página web se presentan. Requisito que si no se ha desarrollado previamente, es preciso promover como primer paso de las acciones destinadas a prevenir la violencia.

Habilidades comunicativas necesarias para aprender a través del dialogo y la discusión

Entre las principales habilidades de comunicación que los adolescentes deben y pueden aprender para poder dialogar y discutir de forma constructiva cabe destacar las siguientes:

- 1) Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.
- 2) Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación.
- 3) Expresar opiniones y sentimientos.
- 4) Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
- 5) Estructurar la información.
- 6) Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).
- 7) Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

Las actividades que a continuación se proponen están orientadas a poner en práctica las tres primeras habilidades, imprescindibles para comenzar a aplicar el procedimiento de debate y discusión entre compañeros, que se describe en el apartado 2.3, así como las diversas actividades incluidas en el bloque 3, sobre el currículum de la no violencia, con el objetivo de seguir desarrollando las otras cuatro habilidades, más complejas y difíciles a lo largo de las actividades siguientes.

Enseñar habilidades básicas para la discusión a través del procedimiento de la rueda y documentos audiovisuales

Para comenzar a desarrollar las tres primeras habilidades (respetar turnos, atender y expresar opiniones y sentimientos), hemos observado que resulta muy adecuada la *técnica de la rueda* iniciada a partir de la visualización de un documento fácil de comprender, de una duración breve y que genere un impacto emocional significativo. Con adolescentes, suele resultar muy adecuada, en este sentido, la utilización de spots de televisión diseñados con el fin de erradicar la violencia o sensibilizar sobre sus destructivos efectos, como el spot *Democracia es igualdad* que se describe más adelante, y con el que suele iniciarse la aplicación de los programas desarrollados en algunas de nuestras investigaciones.

También hemos comprobado la eficacia de esta técnica con niños desde 6 años de edad utilizando cuentos especialmente diseñados, como el que se incluye en el apartado 4.6 (representación de papeles y literatura). En cualquier edad, la aplicación de esta técnica se ve favorecida cuando todos los participantes están sentados en círculo o en forma de U.

Para llevar a cabo la rueda, conviene plantear inicialmente una breve pregunta en torno a la cual girarán las presentaciones posteriores. En el caso del spot *Democracia es igualdad* suele pedirse a los alumnos que vean el spot prestando atención a los pensamientos y sentimientos que les produce; que después cada uno tratará de expresar brevemente, en alrededor de un minuto. Cuando esta actividad se lleva a cabo para favorecer la puesta en práctica de habilidades comunicativas básicas, dicha práctica puede verse favorecida si éste objetivo se hace explícito antes de llevarla a cabo y se escribe en la pizarra qué habilidades se van a practicar. Por ejemplo: 1) respetar turnos; 2) escuchar a los compañeros con la intención de entenderles; 3) expresar los propios pensamientos y sentimientos.

Después de que todo el grupo se ha expresado, puede estimularse una breve reflexión con todo el grupo, sobre las semejanzas y las diferencias que existen en los pensamientos y sentimientos suscitados por el *spot*; y tratando de integrar los resultados de dicho análisis en un resumen final, que puede ser escrito en la pizarra.

El spot de la campaña *Democracia es igualdad*

Los materiales de la campaña *Democracia es igualdad*, dentro de los cuales se

incluye el spot y el Manifiesto, fueron realizados en 1993 por 11 ONGs con la coordinación del Ministerio Español de Asuntos Sociales. El *spot* (de 39 segundos) genera una fuerte disonancia, estimulando con ello el conflicto y la discusión. En el *spot* se ve a personas de reconocido prestigio (Martin Luther King, Einstein, Hawking, Valdano, Carmen Amaya, Oscar Wilde), que pertenecen a los grupos que sufren discriminación, al mismo tiempo que se escuchan los insultos o calificaciones despectivas que suelen reflejar el rechazo a dichos grupos. El hecho de oír estos insultos como si fueran dirigidos a personas con las que el observador se identifica tiende a producir un sufrimiento empático con dichas víctimas y, de esta forma, con los grupos que habitualmente los reciben.

El Documento *Democracia es igualdad* fue distribuido directamente por los organismos que lo desarrollaron y ha sido incluido en materiales que pueden estar disponibles en los centros de secundaria, como los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (1996), conocido como la Caja Azul, que distribuye el Instituto de la Juventud, así como en el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, (2002), que distribuye el Instituto de la Mujer.

Las actividades diseñadas a partir del spot *Democracia es igualdad*, y que pueden adaptarse con facilidad a otros spots que tengan como objetivo sensibilizar en contra de la intolerancia y la violencia, contribuyen a desarrollar los siguientes objetivos: 1) poner en marcha habilidades de comunicación básicas; 2) distribuir el protagonismo entre todos los alumnos y alumnas; 3) estimular la empatía hacia las víctimas de la violencia psicológica; 4) favorecer la comprensión de dicha violencia como un problema universal, del que todos podemos ser víctimas.

Procedimiento y condiciones para enseñar habilidades sociales

Para continuar a lo largo de toda la intervención favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades sociales, puede seguirse el siguiente modelo:

1º) *Crear un esquema previo*. Conviene comenzar con una explicación de la habilidad, como concepto o principio general, y relacionarla con una descripción operativa de las conductas que implica. Es muy importante que en dicho esquema se destaque la importancia que tiene para lograr objetivos que los alumnos se plantean.

2º) *Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación*. La observación de modelos que manifiestan un buen desempeño de la habilidad puede resultar de gran eficacia para su adquisición. Por eso, conviene estimular que los alumnos los encuentren dentro del propio grupo, o que el profesor, a modo de ejemplo, represente en qué consiste lo que trata de explicar.

3º) *Dar oportunidades de practicar*. La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en

que deja de requerir esfuerzo. Por eso, a lo largo de todo el programa conviene proporcionar frecuentes oportunidades para que se practiquen habilidades de comunicación.

4º) *Evaluar la práctica.* Para favorecer la adquisición de las nuevas habilidades los profesores deben observar a lo largo de todo el programa cómo se comunican los alumnos y proporcionarles un *feedback* (o evaluación) que contribuya a reforzar las conductas adecuadas y a modificar las inadecuadas. La eficacia de esta evaluación aumenta cuando: 1) se produce de forma inmediata (después de que se acaba de emitir la conducta sobre la que se quiere influir); 2) se plantea en términos de conductas específicas fáciles de identificar; 3) y cuando, en el caso de las conductas inadecuadas, la crítica se hace en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no al alumno), ayudándole a encontrar una conducta alternativa para esa situación y reforzándole cuando la emita. Conviene, además, evitar realizar dicha crítica en las actividades conjuntas de todo el grupo.

Es importante tener en cuenta que los profesores representan, aunque no se lo propongan, modelos muy disponibles para los alumnos en las habilidades o deficiencias relacionadas con la comunicación: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el profesor proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado.

Enseñar habilidades sociales a través de métodos participativos

Las habilidades de comunicación se aprenden con la práctica. Por eso, los diversos métodos participativos que se proponen en esta página web (el aprendizaje cooperativo, la resolución de conflictos, la discusión entre compañeros y las actividades de democracia participativa), en los que se incrementan considerablemente las oportunidades de los alumnos y las alumnas para comunicar lo que piensan y lo que sienten, contribuyen a desarrollar dicha capacidad.

4.5. Mediación y negociación

Mediación

Uno de los recursos que más se está desarrollando en los programas de prevención de la violencia escolar es la mediación. Recurso que suele utilizarse

cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente.

La mediación como una negociación asistida

El mediador no resuelve el problema, sino que ayuda a que las partes en conflicto lo hagan, al: facilitar la comunicación, formular sugerencias y eliminar los diversos obstáculos que pueden existir para la negociación directa. La decisión final siempre debe ser adoptada por las partes en conflicto. Por eso, la mediación suele ser considerada como una negociación asistida.

El mediador puede ayudar a facilitar una comunicación constructiva al favorecer los cuatro componentes del proceso negociador que se describen más adelante, pero su papel es especialmente importante para:

- 1) Sustituir una orientación de confrontación por una orientación cooperadora, en la que las distintas partes se dediquen a resolver el conflicto buscando el beneficio mutuo (“yo gano, tu ganas”) en lugar de tratar de perjudicarse.
- 2) Ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones que los hagan compatibles con los objetivos de la otra parte.
- 3) Favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

Selección y formación de los mediadores

Los programas de mediación que se han desarrollado en contextos escolares se inician con la selección y formación de las personas (alumnos/as y profesores/as) que van a actuar como mediadores. Lo más frecuente es que el mediador que actúa en estos programas lo haga como *voluntario*. La formación de estos mediadores suele realizarse *en cadena*. Un experto en mediación suele iniciar el proceso, entrenando en procedimientos de mediación, a algunos profesores y alumnos, que a su vez, pasarán a ser formadores de otros profesores y alumnos. Además de la diferencia de experiencia y formación inicial, cuando el entrenamiento se lleva a cabo entre alumnos, el que enseña suele ser de mayor edad que el que aprende.

Lo más frecuente en los programas escolares de mediación es contar para ellos con alumnos voluntarios que trabajan en uno de los contextos siguientes: 1) apoyando a niños, generalmente de menor edad, que se encuentran en situación de vulnerabilidad (por haber llegado nuevos, por ejemplo); 2) como voluntarios disponibles y reconocidos para mediar en conflictos en determinadas situaciones (generalmente en aquellas, como el recreo o el comedor, en las que se reduce el control ejercido por los profesores); 3) como miembros de un equipo de mediación, situado en un espacio específico, al que los otros alumnos pueden acudir cuando sea necesario.

La identidad del mediador suele variar en función de la identidad de las distintas partes en conflicto. Por ejemplo:

8. En los conflictos que se producen entre alumnos, el mediador suele ser otro alumno, generalmente de mayor edad. Excepto cuando se trata de problemas muy graves, en los que el mediador suele ser un profesor.
9. En los conflictos entre profesores, el mediador suele ser un profesor o un experto en mediación que no pertenece al grupo en el que se produce dicho conflicto.
10. En los conflictos entre profesores y alumnos, suelen participar otros profesores y otros alumnos no implicados en el problema.

Fases del proceso mediador

El proceso de la mediación implica las siguientes fases:

1) *Presentación y aceptación del mediador.* El mediador debe comprobar que es aceptado en dicho papel por todas las partes implicadas en el conflicto.

2) *Recogida de información sobre el conflicto y sobre las personas implicadas en él,* a través de conversaciones, por separado, con todas las partes afectadas. Antes de pasar a la fase siguiente, el mediador debe haber identificado los aspectos fundamentales del conflicto desde las distintas perspectivas; en función de lo cual diseña una estrategia sobre las fases siguientes.

3) *Elaboración de un “contrato” (o texto de acuerdo) sobre las reglas y condiciones del proceso de mediación.* En el que se especifiquen: 1) las características del papel del mediador, qué pueden esperar las distintas partes de él; 2) una lista con lo que se puede hacer durante el proceso (como escuchar, expresar opiniones, respetar los turnos...) y lo que no se puede hacer (interrumpir, agredir, amenazar....); 3) y el procedimiento a seguir (dónde, cómo y cuándo se llevará a cabo).

4) *Reuniones conjuntas con todas las partes implicadas.* Estas reuniones deben ser cuidadosamente preparadas y no realizarse hasta que se tienen ciertas garantías de su viabilidad. En la primera de estas reuniones el mediador debe volver a explicar las condiciones del proceso de mediación para que éste pueda ser explícitamente aceptado (incluso firmado, cuando así convenga) por las distintas partes; y a continuación pedir a cada uno que exprese su punto de vista sobre el conflicto y lo que espera de la mediación, pidiendo a la otra parte que no interrumpa. El objetivo de las reuniones conjuntas es favorecer la escucha recíproca (en presencia del mediador) para facilitar que puedan llegar a un acuerdo con ganancias mutuas, siguiendo los pasos del proceso negociador expuesto en el apartado anterior. Antes de llegar a un acuerdo, a

veces puede resultar necesario volver a realizar reuniones por separado con cada parte después de haber iniciado las conjuntas.

5) *Elaboración y aprobación del acuerdo.* La expresión final del acuerdo adoptado deberá especificar de forma realista qué hará cada parte, cuando y cómo. En este sentido, el papel del mediador es ayudar a encontrar dicho acuerdo, especificarlo de forma realista, comprobar que todas las partes lo entienden de la misma forma y que están satisfechas con él (aunque probablemente no estén igual de satisfechas).

Negociación

Con el término negociación suele hacerse referencia a un proceso a través del cual dos o más partes intentan resolver un conflicto de intereses o de derechos entre ellas modificando sus demandas iniciales de modo que al final se llegue a un resultado relativamente aceptable para todos.

Principios de la negociación integradora

Para favorecer un proceso negociador conviene seguir principios integradores, para los cuales, según el modelo de Harvard elaborado por Fisher y Ury, (1980), para situaciones complejas entre adultos, es preciso intentar las siguientes recomendaciones:

1) *Centrar la negociación en los intereses* (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas. Uno de los errores que con más frecuencia se comete, en este sentido, es plantear desde un principio una determinada propuesta, creyendo que es la mejor forma de defender los propios intereses y defenderla sin modificaciones hasta el final. Esto dificulta la negociación porque las personas se identifican con dichas propuestas y cualquier cambio suele percibirse como una derrota.

2) *Separar a las personas del problema.* La tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, contribuyendo así a producir, además del conflicto inicial, entre intereses o derechos por ejemplo, un conflicto interpersonal (desconfianza, rivalidad...) que obstaculiza su resolución. Para evitarlo es muy importante no mezclar ambas cosas y ser muy cuidadoso con el estilo de comunicación: 1) expresando los propios intereses de forma que parezcan legítimos para la otra parte; 2) manifestando que se comprenden cuales son los intereses de la otra parte y que se desea resolver el problema teniéndolos en cuenta; 3) no criticar a la otra parte para evitar que ésta tenga que defenderse y puede dedicar toda su atención a la búsqueda de soluciones aceptables para todos.

3) *Generar alternativas para beneficio mutuo.* Hay que evitar pensar en la existencia de una solución determinada y no caer en la rivalidad con la otra parte, no pensar que cualquier mejora en el respeto a nuestros intereses exige una pérdida para los de la otra parte. Para generar alternativas eficaces conviene: 1) identificar intereses compartidos; 2) mezclar los intereses de las distintas partes para ver si se complementan; 3) presentar varias alternativas que puedan ser válidas para nosotros y preguntar a la otra parte cuál de dichas alternativas prefiere; 4) y facilitar la decisión de la otra parte (buscar precedentes, resaltar su legitimidad..).

4) *Insistir en criterios objetivos.* Es importante negociar en base a algo que está más allá de las voluntades de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.

La divulgación del modelo anteriormente expuesto y su aplicación a contextos escolares suele conocerse como negociación “yo gano, tu ganas”, y para su puesta en práctica los negociadores pueden seguir las siguientes fases (Fisher y Ury, 1990):

- 1) Identificar necesidades e intereses: expresando lo que se quiere y por qué de la forma más específica posible.
- 2) Escuchar con cuidado lo que el otro quiere y cuáles son sus intereses; y si no se entiende algo pedirle que lo especifique.
- 3) *Tormenta de ideas* sobre las posibles soluciones, pensando en todas las posibilidades de resolución del conflicto, sin criticarlas por el momento, sin decidir todavía si son buenas o malas.
- 4) Elegir la mejor solución, considerando cada idea en función de las ganancias conjuntas.
- 5) Elaborar un plan de acción en el que se decida exactamente quien hará qué y cuando.

Criterios objetivos para valorar la solución de un conflicto

Para valorar los resultados obtenidos en conflictos sociales a través de diversos procedimientos conviene tener en cuenta una serie de criterios objetivos ; entre los que cabe destacar los siguientes:

- 1) *Justicia.* Para considerar si las soluciones son justas suelen tenerse en cuenta: la globalidad de los resultados obtenidos y su relación con el respeto a las diversas partes implicadas, pero especialmente a la parte que queda peor; y el respeto a los intereses de la comunidad.

2) *Compromiso con el acuerdo adoptado.* Cuando todas las partes han participado en el proceso de resolución del conflicto suelen comprometerse más con la solución que cuando no ha sido así; cuando todos han participado el compromiso con la solución adoptada es mayor y esta resulta más aceptada y duradera.

3) *Incidencia en las relaciones personales.* Para que el conflicto no dañe las relaciones conviene plantearlo como un problema compartido por las distintas partes implicadas, que deben cooperar (en lugar de enfrentarse) para tratar de encontrar una solución que permita respetar al máximo los intereses de cada una.

4.6.-Representación de papeles y literatura

Los procedimientos de dramatización y representación de conflictos que a continuación se describen proporcionan un excelente contexto para educar contra la violencia sin los riesgos que tiene descubrir su destructiva influencia en situaciones reales. Procedimientos que, como el resto de las actividades educativas, contienen *ficciones estratégicas*, contextos hipotéticos, sin riesgos, a través de los cuales aprender habilidades que sería costoso o inadecuado comenzar a poner en práctica en la vida real. Ficciones que permiten la transmisión del bagaje acumulado por las generaciones anteriores a las nuevas, evitando que éstas tengan que volver a cometer graves errores e incurrir en peligrosos riesgos, conocidos por las personas que deben educarlas. La protección e implicación que pueden proporcionar las dramatizaciones en contextos imaginarios son especialmente relevantes cuando se trata de prevenir la violencia.

La importancia de la representación de papeles en el desarrollo

El desempeño de un papel (incluido el desempeño en una situación ficticia) puede producir cambios en el autoconcepto, las actitudes y las conductas en la dirección de las características con él asociadas; contribuyendo a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia las personas que lo desempeñan en la vida cotidiana .

Como se reconoce desde la teoría cognitivo evolutiva que se describe en el apartado sobre la construcción de los derechos humanos (Kohlberg, 1984), uno de los factores más influyentes en el desarrollo socio-moral es la oportunidad de desempeñar (en la vida real o en situaciones ficticias) distintos papeles y aprender así a coordinar diversas perspectivas. La eficacia de dichas representaciones aumenta cuando se sitúan en el contexto de debates y discusiones entre compañeros (2.3).

Los estudios realizados sobre el papel del juego en la infancia, reflejan que la situación imaginaria creada a través de la dramatización de papeles (*role-playing*) proporciona un contexto protegido que permite la exploración, la innovación y la práctica evitando los riesgos de las situaciones reales. En este sentido, la dramatización de papeles puede cumplir en edades posteriores funciones parecidas a las que la *etología* atribuye al juego en la infancia. Por otra parte, la oportunidad que proporciona el *role-playing* de revivir una situación problemática para poder asimilarla mejor coincide con la función reconocida por Piaget (1946) al juego simbólico en los niños.

Cabe destacar, por último, el valor que desde la perspectiva del tratamiento conductual se concede al *role-playing* al permitir practicar la conducta objeto de aprendizaje hasta que su ejecución se aproxima al desempeño que se desea lograr.

Representación de papeles y prevención de la violencia

Integrando sus distintas funciones y posibilidades, la inclusión de la representación de papeles en los programas de prevención de la violencia puede contribuir a los siguientes objetivos:

1) Prevenir directamente, al favorecer la empatía y el proceso de adopción de perspectivas a todos los niveles (emocional, social, moral); y con ello una mejor comprensión y aceptación de uno mismo y de los demás. Dicho proceso supone en algunas ocasiones desequilibrar la perspectiva individual adoptada, a través de la representación de perspectivas antagónicas, para ayudar así a la construcción de niveles de desarrollo superior.

2) Contribuir al desarrollo de la competencia social, proporcionando una oportunidad de practicar, de ensayar las nuevas conductas o habilidades en un contexto protegido gracias al carácter ficticio de la representación, evitando los riesgos que supondría su aprendizaje directo en situaciones reales. Y a través de dicha práctica, favorece el aprendizaje de nuevas habilidades, cuya ejecución puede ser repetida hasta que se aproxima al nivel deseado.

3) El hecho de crear un clima de confianza y seguridad en torno a la representación (unido a la ausencia de riesgos que se deriva de su carácter ficticio), proporciona un contexto idóneo de desensibilización sistemática, para reducir la ansiedad hacia las situaciones representadas (reducción que permite adquirir habilidades de afrontamiento que podrán ser luego utilizadas en los contextos reales).

4) A través de la evaluación que los demás hacen de la representación (y con el distanciamiento proporcionado por su carácter ficticio) permite comprobar cómo perciben los demás la propia conducta; contribuyendo así a mejorar la precisión perceptiva del impacto social producido, que en algunos alumnos suele estar muy distorsionada.

5) Mejorar la integración en el grupo en el que se lleva a cabo, al proporcionar una valiosa oportunidad de comunicación, que permite compartir y elaborar con otros los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.

Condiciones para iniciar la representación

Antes de iniciar la dramatización es preciso una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. Dicha preparación puede estar basada en el análisis y discusión del problema o habilidad que se quiere representar y/o en el moldeamiento (en el que los instructores representan la situación proporcionando un modelo de la conducta objeto de aprendizaje). Conviene tener en cuenta que para una representación eficaz son necesarias las siguientes condiciones:

1.-Crear un *clima de confianza y seguridad*, que favorezca la comunicación de procesos intra-personales y proporcione ese contexto "sin riesgos" necesario para que la representación cumpla sus funciones.

2.-Que los alumnos que van a hacer de *actores* tengan la *información* necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén realmente *motivados* para ella.

3.-Crear un *escenario* adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención es colocar las sillas del público en forma de herradura y situar enfrente el escenario. Conviene que éste sea lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representa; para lo cual puede ser útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

La inversión de papeles

La dramatización de papeles antagónicos ha demostrado ser de gran eficacia para desarrollar la empatía y estimular el proceso de adopción de perspectivas como consecuencia del cual se construye el conocimiento de nosotros mismos y el de los demás. Básicamente esta técnica consiste en repetir la representación intercambiando los papeles adoptados en su primera realización, o en pedir a los actores que desempeñen papeles antagónicos al de su vida real. Su utilización es especialmente aconsejable para aquellos alumnos que manifiestan actitudes negativas y estereotipadas hacia las personas que desempeñan un determinado papel. El hecho de desempeñarlo, y tener que expresar sus pensamientos y sentimientos, parece desequilibrar dichas actitudes y estereotipos y favorecer el desarrollo de un nivel superior de conocimiento social y razonamiento moral. A veces conviene que un instructor haga el papel de actor secundario para crear las condiciones que lleven al

protagonista a manifestar los pensamientos y sentimientos del papel que representa de forma no estereotipada; y descubrir así las semejanzas entre dicho papel y el suyo en la vida real. Cuando se pide al mismo actor que haga los dos papeles complementarios en la misma representación (por ejemplo el suyo y el papel hacia el que tiene una actitud negativa), conviene diferenciar simbólicamente los dos personajes (por ejemplo, cambiando el tono de voz, el lugar, o algún elemento de la ropa). El hecho de tener que considerar simultáneamente ambas perspectivas favorece no sólo el desequilibrio de la perspectiva individual (que se logra al representar la antagonista) sino también la coordinación de las dos perspectivas en conflicto construyendo una perspectiva general que las incluya. En estas representaciones conviene que el actor exprese en voz alta los monólogos o pensamientos encubiertos de cada personaje (utilizando algún recurso que permita diferenciarlos de la comunicaciones exteriorizadas).

La inversión de papeles se utiliza con excelentes resultados en las intervenciones que pretenden favorecer el desarrollo socio-moral desde una perspectiva cognitivo-estructural, integrada dentro de programas de discusión moral (que se describen con detalle en el apartado 2.2).

La preparación para situaciones difíciles y la práctica de nuevas habilidades

La dramatización puede resultar de gran utilidad como preparación para situaciones de especial dificultad y/o que generan un alto nivel de ansiedad así como para practicar nuevas habilidades, incluyéndola dentro del esquema descrito en el apartado 4.4: 1) crear un esquema previo; 2) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 3) dar oportunidades para practicar; 4) y evaluar dicha práctica.

Para que llevar a cabo la dramatización en los casos mencionados en el párrafo anterior conviene describir con cuidado los pasos que es preciso seguir para un buen desempeño de la habilidad que se desea enseñar; y elegir como protagonista a un alumno que haya expresado motivación por su adquisición (al comentar, por ejemplo, que le habría resultado útil en alguna ocasión). Y luego él mismo puede elegir a algún compañero que vaya a hacer de actor secundario, tratando de elegir a alguien que se parezca al personaje de la vida real. Luego, el instructor pedirá al protagonista toda la información necesaria para preparar la representación (el lugar, los hechos inmediatamente anteriores, el carácter del segundo actor y todo lo que sirva para aumentar el realismo de la situación ...). Antes de empezar la representación, el instructor deberá repasar cada uno de los pasos tal como se aplican en la situación elegida, ayudando así al protagonista para que su ejecución sea acertada. Si la representación no refleja un buen desempeño de la habilidad puede interrumpirse la escena para proporcionar las instrucciones necesarias. Después de lo cual vuelve a empezar la representación; que una vez terminada, se repetirá para dar a otros miembros del grupo la oportunidad de hacer de protagonista. Para llevar a cabo la

evaluación de la práctica de nuevas habilidades deben seguirse las pautas descritas en el apartado 4.4.

En función de las características del grupo y de cuales sean sus objetivos prioritarios convendrá orientar las representaciones hacia el futuro o hacia el pasado. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que cuando se pretende fundamentalmente favorecer el aprendizaje de habilidades nuevas, las representaciones deben orientarse a desempeños eficaces (para lo cual puede ser más eficaz situarlas en el futuro) en lugar de representar situaciones pasadas en las que se emitieron conductas inadecuadas con resultados negativos.

El valor preventivo de la representación del propio papel en un futuro remoto.

La técnica de la proyección en el futuro consiste en pedir al actor que va a hacer de protagonista que se imagine como va a ser su futuro dentro de 10, 20 , 30... años. Y completar la información de esta representación con las respuestas que el resto del grupo da a la misma pregunta (¿Como va a ser el futuro del sujeto que hace de protagonista?). Puede resultar conveniente que en esta escena de proyección del futuro el papel de actor secundario sea desempeñado por uno de los instructores para garantizar su eficacia.

El objetivo de esta técnica es ayudar a comprender la relación entre los planes personales a largo plazo y las posibles consecuencias que se derivan de la situación actual. Suele resultar útil para aumentar la conciencia de las actitudes ambivalentes y favorecer la coherencia con el propio proyecto vital; objetivos de extraordinaria importancia en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la elaboración de dicho proyecto y al establecimiento de las bases necesarias para su consecución.

En muchas ocasiones, como sucede por ejemplo en el mantenimiento de conductas de riesgo (hábitos relacionados con enfermedades y dependencias, conductas violentas y antisociales..) se tiende a creer que uno mismo quedará libre del conocido efecto perjudicial de determinadas conductas. Esta tendencia, que limita considerablemente la eficacia de muchos programas preventivos basados en la información, podría limitar también la eficacia de la técnica de *role-playing* de proyección en el futuro; puesto que llevaría a imaginarlo libre de problemas. En estos casos, resulta más eficaz pedir a los sujetos que mantienen las conductas de alto riesgo que desempeñen el papel de un adulto que tiene los problemas que de ellas se pueden derivar (proporcionándoles toda la información necesaria para hacer una representación realista).

En uno de los estudios más conocidos sobre la eficacia del "role-playing" (Janis y Man, 1965) se utilizó esta técnica para disminuir el consumo de tabaco en un grupo de mujeres jóvenes, fumadoras, a las que se les pidió que representaran el papel de pacientes que esperaban los resultados de sus análisis médicos. El experimentador hacía el papel de médico. Y un grupo de mujeres similar al que representaba el papel

de paciente, debía escuchar las grabaciones de aquel. Se representaron cinco escenas destinadas a provocar miedo: 1.-en la sala de la consulta esperando el diagnóstico; 2.-al comunicar el médico la existencia de un cáncer de pulmón y la necesidad de una intervención quirúrgica; 3.-al comunicar la paciente a sus familiares la noticia; 4.-al preparar la operación comunicando las escasas posibilidades de éxito; 5.-conversando con el médico sobre la relación entre el tabaco y el cáncer de pulmón. Los resultados indicaron que el grupo de mujeres que participó en las representaciones mejoró significativamente más que el grupo de mujeres que se limitó a oír las grabaciones en: 1.-la comprensión de la relación entre el consumo del tabaco y el cáncer de pulmón; 2.-la decisión de dejar de fumar; 3.-y la reducción del consumo diario de tabaco.

La eficacia de los cuentos para llevar a cabo dramatizaciones sobre conflictos con niños

Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos y en aulas que integran a niños con necesidades especiales, (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, 1994), han permitido comprobar la eficacia de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia. Para adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes compensando las limitaciones cognitivas y comunicativas de los alumnos de menor edad, conviene :

a.-Seleccionar o elaborar materiales adecuados, en los que se representen los conflictos en un nivel próximo al de los niños (ligeramente superior a su nivel de desarrollo actual).

b.-Y diseñar y aplicar procedimientos de dramatización de los conflictos socio-morales que permitan activar la empatía y el proceso de adopción de perspectivas.

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos socio-morales conviene utilizar, en este sentido, problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos, pero aparente e hipotéticamente muy lejanos (para que sea el propio niño quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles . A través de este tipo de lenguaje figurado se logra:

1.- *Facilitar su asimilación*, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.

2.-Favorecer el recuerdo de la información transmitida , al ser *procesada a un nivel más profundo*.

3.- *Estimular la vivencia emocional* de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.

4.- *Evitar tener que definir de antemano el conflicto* que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.

5.- Proporcionar un *contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento* de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones .

Los programas que desarrollamos para primaria, publicados dentro de lo que se conoce como la Caja Verde (*Educación y desarrollo de la tolerancia*), y también en el libro *Educación Intercultural y Aprendizaje cooperativo* (Díaz-Aguado, 2002, Pirámide), incluyen una serie de actividades a realizar con el cuento ¿Quieres conocer a los blues?, que ha demostrado ser de gran eficacia trabajar con niños y niñas desde seis años de edad en la prevención de la intolerancia. A través de dicho cuento, se muestra cómo surge la intolerancia y se convierte en violencia, así como el daño que producen estos dos problemas. Los hombres "blues" de esta historia tienen costumbres y valores muy parecidos a los de algunas de las minorías étnicas presentes en el contexto en el que se ha aplicado. Los problemas empiezan cuando los hombres "blues" deben abandonar su planeta y llegan a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños "blues" al llegar a la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a estos interpretar como violencia intencional cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como textualmente viene expresado en el cuento, que :

"No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo . Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos".

La eficacia de la literatura para prevenir la violencia con adolescentes

Aunque la necesidad de un contexto protegido ficticio para poder tratar del conflicto y sus posibles soluciones disminuye, en general, con la edad; la utilización de la literatura con adolescentes puede ser también muy eficaz, permitiendo además, desarrollar los programas de prevención de la violencia dentro de la asignatura de literatura. En este sentido, nuestros programas para adolescentes (Díaz-Aguado, 1996) incluyen, por ejemplo, actividades diseñadas a partir de un breve relato de

Juan Madrid, titulado “La Mirada”. En el apartado 2.3 (ayudando a afrontar el estrés) puede encontrarse una descripción de las actividades diseñadas a partir de dicho relato.

4.7. Referencias bibliográficas

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.

ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

FISHER, R.; URY, W. (1980, 1990) *Getting to yes, negotiating agreement without giving in*. London: Hutchinson.

GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.

JANIS, I.; MANN, L. (1965) Effectiveness of emotional role-playing in modifying smoking habits and attitudes, *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 84-90.

KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Traducción al castellano en 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).

MCKAY, M.; DAVIS, M.; FANNING, P. (1981) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca, 1985. (Fecha de la primera edición en inglés 1981).

PIAGET, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

5. A TRAVÉS DE LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA

En este bloque se analiza, cómo superar dos de los problemas que más suelen preocupar a la escuela hoy: la pérdida de autoridad del profesorado, desarrollando nuevas formas de ejercer su papel, y la indisciplina, incrementando la eficacia de los procedimientos destinados a enseñar a respetar límites, e insertándolos en un contexto de democracia participativa. Para llevarlo a la práctica conviene tener en cuenta que cuando se exige a los niños y adolescentes que se limiten a obedecer las reglas que otros han creado, suelen sentirse menos comprometidos con su cumplimiento que cuando han participado en la organización de la vida en común, y en el establecimiento de qué acciones será preciso llevar a cabo si se transgreden. Y es que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de la normas y éstas se conceptualizan como un medio para mejorar el bienestar de todos y de todas, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia, como falta de lealtad, con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer.

- 5.1. La autoridad del profesor
- 5.2. La construcción de la democracia desde la escuela
- 5.3. Pautas sobre los procedimientos de disciplina

5.1. La autoridad del profesorado

Hacia una nueva forma de ejercer el poder y la autoridad

Para comprender cómo puede el profesorado resolver los problemas de pérdida de autoridad mencionados con frecuencia en los últimos años, y la eficacia que en este sentido pueden tener los procedimientos propuestos en esta página web, y especialmente el aprendizaje cooperativo que se describe en los apartados 1.5 y 1.6, conviene tener en cuenta cómo afectan a su forma de ejercer el poder; entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; y que según la clasificación propuesta por French y Raven (1959), permite distinguir cinco tipos:

1) *El poder coercitivo* se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra

parte, si el profesor ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos hacia él y éstos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina observado en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente. Las superiores oportunidades que las diversas innovaciones educativas que en esta página web se proponen (aprendizaje cooperativo, discusión entre compañeros, resolución de conflictos y democracia participativa) suponen de utilizar los otros tipos de poder puede ayudar a resolver dichos problemas.

2) *El poder de recompensa* se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor, especialmente con los alumnos y alumnas que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.

4) *El poder legítimo* se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor, al activar valores aceptados por el alumno puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél. Las innovaciones educativas que en esta página web se presentan pueden incrementar el poder legítimo del profesor siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos.

4) *El poder de experto* se basa en la percepción del profesor por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada

experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el poder de experto del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, las innovaciones educativas que aquí se presentan ayudan a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor trata de compartir con los alumnos su poder de experto (como en las actividades descritas en los apartados 3.3, 3.5, y 3.6) él mismo suele incrementarlo.

5) *El poder referente* se basa en la identificación del/a alumno/a con el/la profesor/a. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno. Las innovaciones educativas que aquí se presentan, en las que se aproximan los papeles del profesorado y el alumnado, suelen incrementar de forma muy significativa el poder referente de aquél; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el profesorado como para el alumnado.

5.2. La construcción de la democracia desde la escuela

La democracia como objetivo y como medio de la educación

Las principales investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la democracia en la escuela se han llevado a cabo desde el enfoque cognitivo-evolutivo, descrito en el apartado 2.2 (Del absolutismo a los derechos humanos) y el 2.3 (el debate y la discusión), basado en el reconocimiento de que el progreso se produce a través de la solución democrática de los conflictos. Las investigaciones que comenzaron a realizarse a partir de los años 70 se han llevado a cabo según los postulados y recomendaciones planteadas por Piaget y por Dewey en los años 20 y 30, como queda reflejado a continuación.

Una de las principales características de la perspectiva pedagógica desarrollada por Dewey es el reconocimiento de que la democracia no debe ser sólo el fin de la educación sino también el medio:

"Este preguntar a los otros qué desearían, qué necesitan, cuáles son sus ideas constituye una parte fundamental de la idea democrática. Por muy ignorante que sea una persona, hay algo que sabe mejor que nadie : donde le aprieta el zapato. Y puesto que es el individuo quien conoce sus propios males, la democracia consiste en que cada individuo debe ser preguntado de forma activa y no pasiva, haciéndole participar realmente del proceso de autoridad y control social" (Dewey, 1927, p. 43).

La importancia que se concede a la actividad del individuo en su proceso de desarrollo es uno de los principales postulados de la teoría de Piaget (1932). Aplicado al ámbito moral le lleva a reconocer que ésta depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás y que existen, por tanto, tantos tipos de moral como de relaciones sociales. De acuerdo con dicha hipótesis distingue dos formas diferentes : la moral heterónoma, basada en la obediencia , y la moral autónoma, basada en la igualdad y la cooperación . Las relaciones asimétricas son fuente de respeto unilateral y heteronomía. Puesto que en este tipo de relación el niño ocupa siempre el mismo papel, el de quien debe obedecer; papel que difícilmente puede intercambiar con el adulto. El descubrimiento de la justicia entre iguales permite al niño adquirir conciencia de la imperfección de la justicia del adulto y el igualitarismo sustituye a los conceptos de autoridad, obediencia y expiación.

En el estudio de las relaciones entre la práctica y la conciencia de las reglas, Piaget concluye que cuanto más irracionalmente obligatoria se considere una regla más defectuosa será su práctica. El niño puede seguir perfectamente, por el contrario, una regla que ha contribuido a construir , cuando la considera como el resultado de una decisión libre y racional, cuando representa la reflexión consciente de lo que la propia experiencia le ha permitido descubrir, conclusión de gran relevancia para ayudar a entender el sentido de la disciplina y de la democracia.

"Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad , la escuela *activa* se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales(...) Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma , la adhesión al grupo y la responsabilidad individual" (Piaget, 1933, pp. 13-14).

Desde esta perspectiva, no se descarta el valor educativo de la reflexión moral, que se propone debe surgir a partir de las preguntas y los problemas que los propios alumnos planteen , y para lo cual es preciso proporcionarles oportunidades que les permitan descubrir por sí mismos la realidad moral.

Estructura democrática y desarrollo moral

Poco después de comenzar las investigaciones sobre la eficacia de la discusión moral (descritas en el apartado 2.3), el equipo de L. Kohlberg intentó aplicarla en una prisión. Los resultados obtenidos reflejaron la necesidad de incluir el método de la

discusión moral como un componente dentro de un modelo de intervención mucho más amplio; porque "la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de justicia, no es la participación en grupos de discusión moral , sino la inserción en una comunidad justa".

Al analizar los resultados obtenidos a través de este modelo de intervención (Kohlberg, et al, 1974), sus autores concluyen que "los reclusos suelen razonar sobre problemas morales desde estructuras o estadios muy primitivos porque el ambiente socio-moral que les ha rodeado también lo ha sido. Y que por lo tanto , pueden mantenerse expectativas de cambio optimistas" (p. 30) siempre que también cambie el ambiente socio-moral que les rodea. Y para lograrlo lo más eficaz es cambiar la estructura de justicia de la institución; es decir las reglas y principios de distribución de recompensas, castigos, responsabilidades y privilegios, tal como son percibidas por sus miembros. Con el intento de comprobar la eficacia de dichos cambios se comenzaron a desarrollar los programas denominados *Just Community* , basados en el establecimiento de la democracia participativa, que se caracterizan por :

1.-El establecimiento de una Comunidad basada en la Democracia y la Justicia. La justicia de las reglas y del proceso grupal se basa en la calidad democrática y en el hecho de que los conflictos, tanto entre reclusos o alumnos como entre éstos y los profesionales, son tratados como cuestiones de justicia entre individuos con iguales derechos, o cuestiones de justicia entre el individuo y el grupo. Cada individuo tiene formalmente un voto.

2.-La extensión de la responsabilidad. Es importante que la asamblea o el grupo de discusión tenga autoridad real sobre muchos aspectos de la vida cotidiana del centro. Por supuesto hay importantes límites a dicha actividad, que deben quedar clara y explícitamente establecidos. Pero en general se da al grupo tanta responsabilidad como sea posible. Tradicionalmente, las reglas de la vida de estas instituciones están previamente establecidas. Y también tradicionalmente, la mayoría de los individuos que en ellas se encuentran no sienten ninguna responsabilidad hacia ellas, mucho menos para animar a los demás a cumplirlas. Cuando participan en su elaboración, desarrollan de forma natural un nivel de compromiso muy superior con su cumplimiento. De hecho la ruptura de las reglas creadas por el grupo debe ser conceptualizada como una falta con el grupo como totalidad. Y su cumplimiento debe ser defendido también por el interés del grupo como totalidad.

3.-Estimular la responsabilidad colectiva y crear un clima de confianza. Es necesario crear el sentido de la responsabilidad colectiva. Según el cual, el individuo es responsable del bienestar del grupo. Y el grupo también es responsable del bienestar del individuo, de proporcionarle apoyo y disciplina constructiva cuando sea necesario y de reconocer cuándo el grupo ha fallado para el individuo.

4.- *Desarrollar el concepto de autoridad como capacidad para mediar y resolver los conflictos de una forma justa.* A través de este modelo de intervención se desarrolla un concepto de autoridad en función de la capacidad para resolver los conflictos de forma justa. Al actuar de mediadores en su resolución, los profesionales desarrollan una autoridad constructiva y respetada por su forma de tomar decisiones.

La transformación de la escuela en una democracia participativa

Después de 12 años de investigación en la creación de comunidades escolares justas, Kohlberg (1985) destaca como condiciones educativas más relevantes para el desarrollo moral: 1) la incorporación de la discusión entre compañeros en equipos heterogéneos como procedimiento de enseñanza moral dentro del currículum; 2) la creación de contextos en los que se discutan dilemas morales reales sobre las reglas, la disciplina y los conflictos que se producen en la escuela y se adopten decisiones de forma democrática; 3) y la construcción de un sentido de comunidad, de una cultura moral, orientado al bienestar y la solidaridad entre sus miembros. Innovaciones que permiten reducir los problemas de violencia, absentismo e intolerancia, mejorar las relaciones (entre profesores y alumnos así como entre compañeros) y la calidad de la vida en el centro.

Las investigaciones sobre los programas de democracia participativa en la escuela realizadas en las dos últimas décadas (Power y Power, 1992) permiten destacar las siguientes condiciones:

1) *El establecimiento de un marco legislativo general.* En el programa YES (Power y Power, 1992), por ejemplo, dicho marco se estableció al ratificar una sencilla Constitución. Ratificación que, a propuesta de los profesores de dicho centro, fue una de las primeras actividades que se llevaron a cabo. Aunque los alumnos la ratificaran sin una discusión o debate significativos y al principio parecieran no entender muy bien las transformaciones que implicaba, el hecho de ratificar la constitución ayudó a implicar tanto a profesores como a alumnos en el compromiso de trabajar en un proceso democrático. Los alumnos lo mencionaban después de cierto tiempo como símbolo del compromiso democrático asumido por todos.

2) *El establecimiento de la democracia representativa y los órganos judiciales.* El programa de Brookline, por ejemplo, comenzó con el establecimiento de la democracia representativa, a través del Consejo de la Comunidad (*Town Meeting*) compuesto por 45 alumnos y 30 profesionales (profesores y personal no docente), todos ellos elegidos con la excepción de 3 puestos de alumnos que fueron reservados para los grupos minoritarios no representados a través de las elecciones generales. El Comité de Justicia se creó con 15 alumnos y con 4 profesores, con la función de resolver los desacuerdos entre individuos o entre subgrupos y de tomar decisiones disciplinarias. Una vez establecido tuvo una gran eficacia en la reducción de las tensiones entre grupos de alumnos que previamente tenían una fuerte rivalidad.

3) *El desarrollo de la democracia participativa*. Antes de llevar a cabo la segunda fase del programa Brookline, los profesionales del centro plantearon vehementes objeciones a las transformaciones realizadas (Consejo de la Comunidad y Comité de Justicia) por considerarlas insuficientes:

"La minoría de alumnos que pertenecían al Consejo y al Comité estaban ya desde un principio bien integrados a la escuela. Los alumnos con dificultades no participaban en dichos órganos. Por eso algunos profesionales pidieron que el proyecto suspendiera sus esfuerzos de democratización (para orientarse más a dichos alumnos). (...) Con el objetivo de llegar a los estudiantes marginados y aislados creamos en una segunda fase estructuras democráticas en pequeños grupos de estudiantes en las que todos ellos participaran. Esto supuso una movilización masiva de los profesionales del centro que tuvieron que ayudar a organizar y dirigir estos grupos". (Power, 1985, p. 234).

Pautas para el desarrollo de la democracia participativa

Se resumen a continuación los principios generales de desarrollo de la democracia participativa, tal como figuran en nuestras investigaciones sobre *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996), adaptados al sistema educativo español, basados en el principio general según el cual para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio, avanzando más allá de la democracia representativa para desarrollar la democracia participativa. Y para lo cual es conveniente:

1) Dar a todos los alumnos la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática, creando unidades muy pequeñas (de menos de 10 jóvenes) que se sientan responsables sobre cada uno de los individuos que las componen. El contexto idóneo para ello son las *actividades de tutoría* dentro de cada clase. Esta *asamblea de aula* puede estar representada en otros contextos democráticos con competencias en la organización de la vida del centro: 1) a través del delegado, el subdelegado y el profesor-tutor; 2) así como a través del coordinador de las diversas comisiones que se creen para objetivos específicos.

2) Repartir el poder y la responsabilidad, desarrollando contextos en los que participen profesores y alumnos, y se tomen decisiones de forma democrática, a través del diálogo, el consenso, y votando (según el principio de una persona un voto). Contextos que podrían establecerse a través de *comisiones mixtas de nivel* (compuestas por ejemplo por delegados y tutores) o con el nombre específico de la tarea encomendada (por ejemplo, comisión de medio ambiente o de actividades extraescolares).

3) Desarrollando un nuevo concepto de comunidad, de relación con las normas y de autoridad. Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesor en la transmisión de valores, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación.

Para valorar la importancia que esa innovación puede suponer, conviene tener en cuenta que el desarrollo de la democracia participativa en la escuela es una de las mejores herramientas para aprender a construir la no violencia; mejora la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas; ayuda a prevenir la violencia y desarrolla en los alumnos el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia.

5.3.-Pautas para los procedimientos de disciplina

Para mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias conviene tener en cuenta que:

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2.-La impunidad ante la violencia genera más violencia. La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.

3.-La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones. Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una

nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas. Los estudios realizados sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los jóvenes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los jóvenes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que dichos jóvenes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica

todo el procedimiento para mejorarlos. Los procedimientos de resolución de conflictos que se incluyen en el apartado 4.2 (enseñar a pensar), y 4.3 (ayudar a afrontar el estrés) pueden ser utilizados, en este sentido, como complemento de los procedimientos disciplinarios para ayudar a cambiar la conducta y prevenir reincidencias.

6.-Es preciso que la disciplina ayude a luchar contra la exclusión en lugar de aumentar su riesgo. Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela. Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia; puesto que dichos jóvenes se diferencian, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia; así como la necesidad de tenerla en cuenta en las medidas de disciplina que con estos jóvenes con alto riesgo de exclusión se tomen.

7. –Conviene incluir la disciplina en un contexto de democracia participativa. Los estudios realizados sobre las condiciones que influyen en el respeto a las normas reflejan que cuando se exige a los jóvenes que se limiten a obedecer las reglas que otros han creado, suelen sentirse pocos comprometidos con su cumplimiento. Al contrario de lo que sucede cuando los y las jóvenes participan realmente en la organización de la vida en común, y de las acciones que será preciso llevar a cabo cuando se transgreden. Y es que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un medio para mejorar el bienestar de todos y de todas, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia, como falta de lealtad, con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer. Por eso, las pautas que se describen en el apartado 5.2, sobre la construcción de la democracia desde la escuela, crean el contexto idóneo en el que insertar los principios que aquí se proponen para mejorar la eficacia de la disciplina.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que para prevenir los frecuentes comportamientos disruptivos que surgen en algunas aulas hoy, es preciso desarrollar objetivos y proyectos académicos en todos los alumnos. Para lo cual pueden utilizarse las innovaciones que se describen en el apartado 1.5 (aprendizaje cooperativo en primaria) y 1.6 (aprendizaje cooperativo en secundaria).

5.4. Referencias bibliográficas

DEWEY, J. (1927) *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós, 1967. (Fecha de la primera edición en inglés: 1927)

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

FRENCH, J.; RAVEN, B. (1959) Bases del poder social. En: CARDWRIGHT Y SANDER (Eds.) *Dinámica de grupos*. México: Trillas, 1972. (Fecha de la primera edición del artículo en inglés: 1959)

KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OZER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

KOHLBERG, L.; KAUFFMAN, K.; SCHARF, P.; HICKEY, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.

PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

PIAGET, J. (1933) Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967. (Fecha de la primera edición 1933)

POWER, C. (1985) Democratic moral education in a large high school: a case study. En: M. BERKOWITZ Y F. OSER (Eds.) *Moral education: theory and application*. Hillsdale Erlbaum.

POWER, R.; CLARCK; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.

POWER, C.; POWER, A. (1992) A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21, 3, 193-205.

6. DESARROLLANDO LAS HABILIDADES VITALES BÁSICAS

Los problemas de violencia y exclusión de los niños y adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas en etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal aprendidas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición. En este sentido, cabe destacar, por su influencia en la prevención de la violencia, las cuatro tareas siguientes: 1) el establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, a partir de los cuales se desarrollan los primeros modelos de la relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; 2) la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, tarea que se hace crítica de los dos a los seis años, y partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a tareas de forma independiente; 3) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación, a partir de las relaciones con iguales desde los seis años; 4) y la construcción de una identidad diferenciada y positiva en la adolescencia.

Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, las habilidades que resultan de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas hacen a la persona menos vulnerable a las situaciones de riesgo psicosocial en general; pudiéndose considerar, por tanto, como condiciones evolutivas protectoras. Por el contrario, las deficiencias resultantes de una inadecuada solución de las tareas críticas aumentan la vulnerabilidad de la persona, pudiéndose considerar, por tanto, como una condición de riesgo.

1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza
2. Éxito, fracaso y relaciones con la autoridad
3. Cooperación, amistad y relaciones con los compañeros
4. La construcción de la propia identidad.

6.1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar

la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Como consecuencia de esta interacción, el niño desarrolla un modelo de la figura de apego (del adulto que le da seguridad) como alguien disponible que le protege y le ayuda, en el que puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y digna de ser amada. De esta forma, la seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Bowlby, 1992; Crittenden, 1992). En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que el niño establece.

Aunque a medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando siempre estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionan las relaciones afectivas básicas.

Qué hacer para superar los problemas originados por modelos negativos

Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los niños o adolescentes que los desarrollaron inicialmente de carácter negativo es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuales puedan establecer vínculos sociales seguros y aprender a través de ellos: 1) a confiar en sí mismos y en los demás; 2) a predecir, interpretar y expresar sus emociones; 3) así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

El comportamiento disruptivo que a veces manifiestan en la escuela algunos alumnos puede deberse, por lo menos en parte, a que quienes los utilizan no han aprendido a estructurar de forma coherente su conducta en relación a la conducta de otras personas, deficiencia que les lleva a intentar, por ejemplo, pedir afecto y atención con conductas agresivas, con lo que consiguen precisamente lo contrario de lo que pretenden. En estos casos, es muy importante enseñarles qué es lo que realmente están expresando con su conducta, qué consecuencias tiene en los demás, qué límites es necesario respetar, y cómo modificar su conducta si quieren que ésta tenga otras consecuencias. Para enseñar todo este proceso a veces conviene establecer (incluso en forma escrita) un contrato con el niño o adolescente en el que se especifique qué condiciones deberá cumplir para lograr determinadas consecuencias en los demás, qué límites existen en las relaciones y qué deberá hacer si no los respeta para reparar o compensar el daño originado.

Cuando el deterioro en estos modelos básicos es extremo, originado por problemas muy graves como el maltrato familiar, es muy importante proporcionar al niño o adolescente maltratado un contexto protegido (como el que puede establecerse a través de la terapia con un psicólogo), en el que pueda expresar sus problemas sin miedo ni ansiedad y obtener la ayuda necesaria para conceptualizar adecuadamente dichas experiencias, superando los fuertes sentimientos de culpabilidad e infravaloración que con frecuencia originan.

6.2. Éxito, fracaso y relaciones con la autoridad

Desde el segundo año de vida, el desarrollo de la personalidad exige aprender a orientar la conducta en torno a los objetivos que uno mismo se plantea y esforzarse por conseguirlos. Las relaciones que se establecen en la escuela desde los primeros años tienen, en este sentido, una gran importancia. De ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal y la capacidad para relacionarse con la autoridad en situaciones de trabajo.

El sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Competencia a la que suele denominarse como *motivación de eficacia*.

Esta motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los niños han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia (Harter, 1978).

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos significativos para él (profesores, madre, padre...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los

mensajes positivos que ha recibido de los demás ("*lo vas a conseguir*", "*sigue intentándolo*", "*no te desanimes*", "*un fallo lo tiene cualquiera*"...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad, a superarlas y a ser menos vulnerable al fracaso.

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle ("*¿quién te has creído que eres?*", "*no lo vas a conseguir*", "*tú no vales para eso*"...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y más vulnerable al fracaso, a la exclusión social e, incluso, a la violencia (con la cual pueda llegarse a conseguir un poder y una influencia -de carácter negativo- que no se consigue de otra forma).

La realización de tareas con otros adultos distintos de los que encuentra en su familia, como los profesores, tiene una gran influencia en el desarrollo de la motivación de eficacia en el niño. Para favorecer dicha motivación conviene proporcionar a todos los alumnos suficientes experiencias de éxito, así como ayudarles a aprender mensajes positivos con los que controlar su propia conducta en situaciones difíciles.

La necesidad de percibirse con precisión

La percepción que cada persona tiene de sus distintas capacidades influye de forma importante en su adaptación al entorno que le rodea. De dicha percepción depende: las acciones que inicia, el esfuerzo que le dedica y lo que piensa al realizarlas intentando superar los obstáculos que surgen. Una adaptación óptima requiere percibir con precisión la propia competencia. Si una persona se valora por debajo de su capacidad evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollarse, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a sus objetivos con un sentimiento de deficiencia personal que obstaculiza su rendimiento. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son muy buenas, porque puede llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y sufrir, por tanto, excesivas dificultades e innecesarios fracasos (Bandura, 1987).

Para ayudar a superar las tensiones que implica la continua exposición de los niños a situaciones de éxito y fracaso que existe en contextos de aprendizaje, conviene:

6. Relativizar ambas situaciones, ayudando, por ejemplo, a no considerarse superior a los demás cuando se tiene éxito, ni inferior cuando se vive un fracaso.

7. Considerar las situaciones en las no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del niño en qué puede hacer él para superar dichas dificultades y ayudándole a conseguirlo.

Conviene tener en cuenta, además, que pocas experiencias generan tanto malestar psicológico como rechazarse a uno mismo. Un nivel suficiente de autoestima es una condición necesaria para movilizar el esfuerzo que requiere el aprendizaje. Los niños que se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos) y que no tienen ninguna oportunidad de éxito y reconocimiento, difícilmente pueden soportar las dificultades o las comparaciones que se producen en situaciones de aprendizaje. Y en estos casos, es preciso desarrollar de forma prioritaria niveles más altos de éxito y aceptación personal. Para conseguirlo, conviene ayudar a que estos niños :

- 1) Se planteen objetivos realistas de aprendizaje.
- 2) Pongan en marcha acciones adecuadas para alcanzarlos.
- 3) Se esfuercen, superando los obstáculos que suelen aparecer.
- 4) Y lleguen a obtener el éxito y el reconocimiento que necesitan por parte de adultos más significativos (profesores, madre, padre...).

El hecho de no sufrir nunca el más mínimo fracaso y acostumbrarse a ser *siempre* el primero en todo, tampoco es una situación ideal. Los niños que se acostumbran a ella pueden tener dificultades posteriores cuando se sientan fracasar (por el mero hecho de no ser los primeros). Enseñar a estos niños a relativizar su éxito suele ser necesario para que puedan después relativizar el fracaso, así como para que comprendan a los demás.

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo que se describen en los apartados 1.5 (para primaria) y 1.6 (para secundaria) contribuyen a desarrollar el proceso y objetivos anteriormente expuestos, al distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento entre todos los alumnos, creando condiciones en las que aprender a desarrollar el sentido del propio proyecto académico, uno de los más importantes objetivos del aprendizaje, imprescindible para luchar contra la exclusión desde la escuela.

La importancia del optimismo aprendido

Normalmente, cuando se sufre un tratamiento discriminatorio surgen una serie de efectos que dificultan las relaciones sociales: hostilidad, inhibición de la generosidad, dificultades para colaborar... Se ha comprobado, en este sentido, con niños de cinco y seis años, que estos efectos no aparecen cuando a pesar de sufrir una discriminación negativa de un adulto (que reparte a otros más recompensas), el niño se encuentra

recordando una experiencia en la que se sintió satisfecho consigo mismo. El efecto protector de este recuerdo parece *vacunar* al niño contra determinadas experiencias de riesgo (como la discriminación negativa y la envidia), sin impedirle percibir la situación. *Vacuna* que probablemente se produce porque los pensamientos positivos provocados por el recuerdo hacen que el niño conceda menos importancia a los pensamientos negativos que produciría de lo contrario la discriminación (Carlson y Masters, 1986).

Como se refleja en el párrafo anterior, el optimismo puede ayudar a prevenir importantes problemas emocionales; entendiendo por *optimismo*: una atención selectiva hacia los aspectos positivos de la realidad, que no impida percibirla con precisión. Por el contrario, el *pesimismo*, la atención selectiva hacia los aspectos negativos de la realidad, suele aumentar el riesgo de sufrir problemas emocionales (Seligman y otros, 1999).

En los estudios actuales sobre *inteligencia emocional*, se ha observado que las personas optimistas se adaptan mejor a la realidad que las pesimistas, debido a que aquellas: se sienten más felices, superan mejor las dificultades y tensiones emocionales, son más capaces de dirigir su conducta hacia objetivos y se relacionan de forma más adecuada con los demás.

Para interpretar correctamente lo expuesto en el párrafo anterior, conviene tener en cuenta que la mayoría de las personas suelen ser optimistas cuando piensan sobre sí mismas o sobre su futuro, mientras que no suelen serlo tanto cuando piensan sobre los demás o sobre la sociedad.

6.3 Cooperación, amistad y relaciones con compañeros

Las relaciones con los adultos y con los iguales se desarrollan en estrecha interacción, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra. Con los adultos se resuelven las primeras tareas evolutivas, a partir de las cuales se adquieren la seguridad o inseguridad básica y la capacidad para orientar la conducta hacia objetivos. Los compañeros comienzan a influir en el desarrollo un poco después y a través de complejas interacciones estimulan la adquisición de la independencia y el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, caracterizadas por una reciprocidad máxima. En este sentido, cabe explicar los resultados obtenidos en los estudios sobre el desarrollo de la competencia social, en los que se encuentra que las habilidades más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto...) se desarrollan fundamentalmente en las interacciones entre compañeros fuera de la familia.

Hay, sin embargo, situaciones en las que el grupo de iguales no cumple adecuadamente las funciones anteriormente expuestas: 1) cuando no existen

suficientes oportunidades para interactuar con ellos; 2) cuando se comienza a interactuar con iguales sin haber adquirido las competencia necesaria para establecer relaciones simétricas; 3) o cuando las relaciones entre iguales sustituyen a las relaciones con los adultos (por carecer el niño de oportunidades adecuadas en este sentido). En este último caso, los iguales se convierten en fuente de seguridad, la función que deberían cumplir los adultos, y no pueden proporcionar el contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas.

En función de lo anteriormente expuesto puede comprenderse que la adaptación socio-emocional dependa, en buena parte, de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros. Probablemente por eso, desde los ocho años el rechazo de los compañeros en la escuela predice su abandono prematuro, incluso cuando se elimina el posible efecto que sobre ambas variables puede tener la falta de rendimiento escolar.

El valor predictivo del rechazo de los compañeros no se limita al contexto escolar en el que suele ser evaluado, sino que se extiende también a problemas muy graves de adaptación socio-emocional durante la vida adulta; como son: 1.-la delincuencia; 2.-graves conductas autodestructivas, como las que conducen a las drogodependencias o al suicidio; 3.-o los que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica.

El aprendizaje de habilidades necesarias para la amistad

La peculiaridad de las relaciones familiares limita las posibilidades de aprender a negociar en dicho contexto. Allí, el niño debe aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos. Al salir de la familia, descubre múltiples posibilidades para seleccionar sus compañeros de juego y que puede negociar los vínculos y contextos sociales. Aprende también que sus iguales no le aceptan fácilmente. Tiene que convencerles de su méritos como compañero y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión. Los estudios realizados para averiguar qué características distinguen a los niños o adolescentes más aceptados por sus compañeros demuestran que éstos tienden a elegir a aquellos que les permiten ejercer temporalmente el control de la relación, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar; lo cual resulta congruente con la naturaleza de las relaciones entre compañeros y las convierte en la mejor oportunidad para aprender a negociar y colaborar (Díaz-Aguado, 2002).

En la competencia general necesaria para hacerse amigos desde el comienzo de la escuela primaria parecen estar incluidas cuatro habilidades básicas que permiten:

1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales.* Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia

en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus.* La relativa ambigüedad del estatus que caracteriza a las relaciones simétricas (entre iguales) hace que una gran parte de las conductas que entre ellos se producen estén destinadas a negociar los papeles asimétricos (quién controla o dirige a quién en cada momento). El niño rechazado suele tener grandes dificultades para soportar la incertidumbre que suponen los cambios de papel y poderlos negociar. Desde los seis o siete años se observa que los niños a los que sus compañeros piden más información (dándoles un estatus superior) son también los niños a los que más información les dan (que dan a los demás un estatus superior). En este mismo sentido, cuando se pregunta a los niños si ellos pueden enseñar algo a otro niño suelen mencionar a sus amigos, los mismos a los que hacen referencia cuando se les pregunta después si algún niño puede enseñarles a ellos algo, reflejando así que entre iguales sólo se permite a otro que ocupe un estatus superior si él también lo concede. Los niños que tratan continuamente de controlar, de dirigir a otros niños, suelen ser rechazados por sus iguales. Cuando se pregunta a los compañeros por qué no quieren estar con ellos suelen decir que "*porque son unos mandones*", "*porque siempre hay que hacer lo que ellos dicen*"... Cuando se observa a estos niños se comprueba que efectivamente suelen tener dificultades para colaborar, no piden información a sus compañeros y tratan con frecuencia de llamar la atención sobre sí mismos, en lugar de tratar de centrarla en la tarea. Es importante tener en cuenta que la capacidad para colaborar intercambiando los papeles de quién manda y quién obedece se adquiere sobre todo entre compañeros que se consideran mutuamente amigos. De ahí la importancia que tiene conseguir que *todos* los niños tengan al menos un buen amigo entre sus compañeros, con el que desarrollar estas importantes habilidades sociales.

3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Los niños más aceptados por sus compañeros de clase se diferencian de los niños rechazados por ser mucho más sensibles a las iniciativas de los otros niños, aceptar lo que otros proponen y conseguir así que los demás les acepten. Cuando se observan las relaciones entre niños se comprueba que la conducta que un niño dirige a sus compañeros está muy relacionada con la que recibe de ellos. Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño le guste estar con sus compañeros y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional. Por el contrario, los niños que son rechazados por sus compañeros suelen expresar con frecuencia conductas negativas hacia ellos (agresiones físicas o verbales, disputas, críticas..) y recibir conductas similares de los otros niños. Esta antipatía recíproca suele provocar una escalada que hace que las conductas negativas aumenten con el paso del tiempo.

4) *Repartir el protagonismo y la atención* . Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales. La capacidad de un niño para adaptarse a las situaciones grupales suele evaluarse observando cómo trata de entrar en un grupo ya formado. Los estudios realizados sobre esta capacidad reflejan que los niños más aceptados por sus compañeros suelen adaptar su comportamiento a lo que el grupo está haciendo sin tratar de acaparar la atención de los demás ni interferir con lo que hacen, comunicándose con ellos de forma clara y oportuna. Los niños que suelen ser rechazados, por el contrario, manifiestan menos interés hacia los otros niños, suelen hacer comentarios irrelevantes, expresan frecuentemente desacuerdo, suelen ser ignorados por el grupo, e intentan llamar la atención sobre sí mismos. Por eso, los problemas de los niños rechazados por sus compañeros pueden volver a producirse cuando van a un nuevo grupo. Para superar estos problemas suele ser necesario ayudar a que estos niños adquieran las habilidades sociales necesarias para hacerse amigos.

Conocimiento de estrategias socioemocionales y capacidad de resolución de conflictos

Desde la edad de un año pueden detectarse en los niños conductas utilizadas intencionadamente para conseguir algo de los demás. La primera de estas estrategias sociales suele ser el llanto, y su desarrollo próximo consiste en pedir o proponer directamente lo que se pretende, una de las estrategias más frecuentes que los niños emplean con sus padres. Su evolución posterior se produce al ir incorporando progresivamente argumentos para apoyar lo que se pide y superar así los obstáculos que implica.

Las relaciones entre iguales suelen suponer un fuerte impacto en la adquisición de estrategias sociales. Con sus compañeros, los niños descubren con frecuencia que para conseguir un objetivo no basta con pedirlo directamente. Así, desde los 6 años, la mayoría de los niños llega a darse cuenta de la necesidad de dar algo a cambio; y más tarde, la de considerar la perspectiva del otro para llevar a cabo estas negociaciones.

Para evaluar el conocimiento que los niños tienen sobre estrategias de relación con iguales, suele preguntárseles cómo pueden resolverse diversas situaciones conflictivas. Las estrategias que proponen los niños más aceptados por sus compañeros reflejan un conocimiento mucho mayor de la peculiaridad de estas relaciones, suponen mejores consecuencias para todos los niños implicados y permiten resolver con más eficacia el conflicto por el que se pregunta. Los niños rechazados por sus compañeros suelen proponer, por el contrario, estrategias más simples y directas, de carácter más negativo y menos eficaces para alcanzar el objetivo propuesto.

La interpretación de situaciones ambiguas

Desde los 11 años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones.

Se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas procedentes de sus compañeros. Cuando, por ejemplo, reciben un pisotón en una fila, suelen interpretarlo como una muestra intencional de hostilidad por parte del otro niño, descartando inmediatamente la posibilidad de que pudiera *ser sin querer*. La interpretación de hostilidad hace que el niño responda con agresión a estas situaciones ambiguas y sea después efectivamente agredido, originando una escalada de la agresividad que le impide establecer relaciones sociales adecuadas. Aprender a inhibir la primera respuesta (cuando ésta es negativa y estresante) y buscar otras posibles explicaciones alternativas (que no generen agresividad), puede ser de gran eficacia para prevenir la violencia y la exclusión (Dodge y otros, 1990).

El rechazo y el aislamiento: dos problemas diferentes que conviene ayudar a superar

La conducta de los niños rechazados en la escuela primaria suele ser muy visible y con frecuencia problemática tanto para el profesor como para los compañeros; y surge a menudo por la fuerte necesidad que estos niños tienen de llamar la atención, por tener menos oportunidades de protagonismo positivo que tienen sus compañeros, no saber conseguir esta atención de forma positiva, y la tendencia a conseguirla creando problemas (molestando, agrediendo, saltándose las normas, interrumpiendo, tratando de despertar la envidia de los demás...). Uno de sus principales riesgos es que con el tiempo aumente este comportamiento antisocial (Asher y Coie, 1990). Para evitarlo es preciso proporcionar al alumno rechazado oportunidades positivas para conseguir la atención de los demás, ayudarle a diferenciarla de la que obtiene cuando crea problemas y a no necesitar esta última.

El niño aislado se caracteriza por no ser aceptado ni rechazado, sino ignorado por sus compañeros, entre los que pasa desapercibido. Está como fuera de lugar, al margen de lo que hacen sus compañeros, a los que parece evitar. Suele manifestar miedo y ansiedad al permanecer inmóvil, en silencio, mover los pies con nerviosismo y evitar el contacto con sus iguales. Estas conductas son similares a las de cualquier niño de tres a cinco años que lleva poco tiempo en una escuela infantil, y reflejan el miedo que le produce una situación nueva a la que va adaptándose gradualmente. Por eso, sólo pueden considerarse como señal de un problema de aislamiento cuando el niño lleva con el mismo grupo cierto tiempo (más de tres meses como mínimo).

El aislamiento priva al niño de relaciones entre iguales y de esta forma de oportunidades para aprender importantes habilidades sociales. La mayor parte de los niños aislados suele darse cuenta de que no tienen amigos, con el riesgo de infravaloración personal que de ello puede derivarse. Para ayudar a un niño a superar este problema conviene darle confianza, promover activamente que comience a relacionarse con otros niños y elogiarle cuando lo haga. Al principio puede resultar necesario reducir la dificultad de la situación para darle seguridad: favoreciendo que comience a jugar con otro niño más pequeño o promoviendo activamente su participación en un juego en el que el papel del niño aislado quede muy claro y sea fácil de asumir.

Para favorecer que los niños que tienen problemas en las relaciones con sus compañeros debido a falta de habilidades sociales las adquieran puede seguirse el procedimiento para enseñar este tipo de habilidades que se resume al final del apartado 4.4. Con niños de edades comprendidas entre los seis y los diez años, puede favorecerse dicha adquisición a través del aprendizaje cooperativo, descrito en el apartado 1.5, y/o a través de seis o siete sesiones individualizadas con tres componentes básicos: reflexión entre el niño y el adulto sobre cada habilidad; práctica supervisada (en la que el niño con dificultades práctica la habilidad con un compañero de clase) y evaluación de la práctica entre el adulto y el niño. A partir de la preadolescencia suele ser más viable y eficaz la enseñanza de las habilidades sociales a través de los diversos procedimientos grupales que se describen en esta página web (1.6 el aprendizaje cooperativo; 4.2, el debate y la discusión entre compañeros, 4.6 la representación de papeles y 5.3, la construcción de la democracia desde la escuela), como complemento de los cuales pueden utilizarse los procedimientos de resolución de conflictos (apartados 4.2, 4.3, 4.4) tanto grupal como individualmente.

6.4. La construcción de la propia identidad en la adolescencia

Para comprender la principal tarea evolutiva de la adolescencia y los problemas de convivencia que a veces se plantean en la educación secundaria, conviene tener en cuenta determinadas características evolutivas de dicha edad.

Cambios en la forma de ver el mundo

Para llevar a cabo la tarea fundamental de la adolescencia, en esta edad puede comenzar a desarrollarse una forma diferente de ver el mundo, el pensamiento abstracto, que permite un gran distanciamiento de la realidad inmediata para juzgarla a partir de lo que podría ser, imaginar otras posibilidades además de las que existen, pensar sobre los propios procesos psicológicos, sobre lo que se piensa o lo que se

siente, tratar de explicar lo que sucede a través de múltiples hipótesis, o analizar todas las posibilidades y valorar la realidad como una de dichas posibilidades. Capacidad que no todos los adolescentes desarrollan por igual y que desempeña un decisivo papel en la principal tarea que debe realizarse en esta edad: la construcción del propio proyecto vital. Para elaborarlo adecuadamente conviene plantearse la propia vida como un conjunto de posibilidades que pueden ir mucho más allá de las realidades que rodean al adolescente. Estos cambios pueden ser el origen de algunos problemas de indisciplina, al hacer por ejemplo que el adolescente imagine nuevas posibilidades para transgredir las reglas establecidas y descubra las contradicciones o exageraciones de lo que le dicen los adultos.

La necesidad de ser especial

La capacidad del adolescente para distanciarse de la realidad inmediata y pensar sobre sus propios procesos psicológicos, suele llevarle al principio (entre los 12 y los 16 años) a un tipo especial de *egocentrismo*, caracterizado por creer que lo que a él le preocupa es también objeto de preocupación para los demás, creyendo por ejemplo que los otros le prestan tanta atención (a su aspecto y a su conducta) como él mismo se presta, anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario* (Elkind, 1967).

La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva a contarse una historia sobre sí mismos basada en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único. Este problema podría estar en la base de las conductas de riesgo en que se implican algunos adolescentes con cierta frecuencia, creyendo que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos porque son especiales. Esta fuerte necesidad que los adolescentes tienen de sentirse especiales ayuda a explicar por qué a veces pueden considerar deseables determinados problemas (como la violencia o la expulsión de la escuela, por ejemplo).

Los problemas anteriormente mencionados pueden comenzar a superarse a través de una adecuada interacción con compañeros, que permita al adolescente contar con un *auditorio real* con el que compartir sus pensamientos y sentimientos y descubrir así que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia. Los procedimientos grupales propuestos en esta página web (1.6 el aprendizaje cooperativo; 4.2, el debate y la discusión entre compañeros, 4.6 la representación de papeles y 5.3, la construcción de la democracia desde la escuela), contribuyen a proporcionar dichas oportunidades.

Búsqueda de sensaciones y atracción por el riesgo

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. En relación a lo cual cabe considerar la escasa eficacia que suelen tener con los jóvenes los intentos de prevenir graves problemas que aumentan en dicha edad (accidentes de tráfico, embarazos no deseados, drogadicciones...) informando simplemente sobre el riesgo que suponen las imprudencias. Y es que con frecuencia el adolescente se comporta como si se creyera invulnerable (o incluso inmortal), como si no fuera a sufrir las consecuencias de los riesgos en los que incurre (porque él es especial). Esta tendencia a participar en situaciones arriesgadas (bebiendo mucho alcohol, llegando a la violencia...) se incrementa, además, por la orientación del adolescente hacia la novedad y la independencia, que le lleva a buscar nuevas sensaciones.

Para comprender la conducta de riesgo en los adolescentes es necesario tener en cuenta que no se produce de forma gratuita, porque sí, sino que puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales, especialmente cuando no se dispone de otros recursos para ello. Entre dichas funciones cabe destacar: la integración en el grupo de compañeros, la reducción del estrés y de la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener experiencias de poder y protagonismo social, establecer la autonomía de los padres, rechazar las normas y valores de la autoridad convencional, o marcar la transición de la infancia al estatus adulto .

En función de lo anteriormente expuesto, se deduce que para prevenir las conductas de riesgo no basta con enseñar a rechazarlas sino que es preciso desarrollar otras alternativas que las hagan *innecesarias*.

La principal tarea del adolescente: averiguar quién es y qué quiere hacer en la vida

La adolescencia es actualmente una etapa de aplazamiento, un tiempo en el que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy próximas a las de un adulto, pero en el que no se asumen todavía las responsabilidades propias de dicha edad (trabajo, familia...) (Erikson, 1971). Período que permite una incorporación gradual a dicho papel así como la posibilidad de conocer distintas posibilidades para desempeñarlo, cuestionar las experiencias reales, poder elegir entre ellas, o construir otras nuevas. Esta característica del adolescente (disponer de una capacidad física y cognitiva similar o superior a la de los adultos, ver la vida como un conjunto de posibilidades todavía sin explorar, ausencia de responsabilidades y tendencia a criticar a los adultos de forma radical) puede originar frecuentes enfrentamientos con los adultos que tienen la responsabilidad de educarle.

Las características mencionadas en el párrafo anterior pueden ayudar a que el adolescente resuelva su tarea más importante: la construcción de una identidad propia, diferenciada, la elaboración de un proyecto vital en sus distintas esferas, de

forma que se pueda dar una adecuada respuesta a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿en qué quiero trabajar?, ¿cómo quiero que sea mi vida social y mi vida familiar?, ¿cuáles son mis criterios morales?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena comprometerse?

El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas que uno mismo ha dado a dichas preguntas, difícilmente se alcanza antes de acabar la adolescencia (19 o 20 años), y generalmente algo más tarde. Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales:

1) *Es el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas (sobre cómo viven y trabajan personas que las representan, por ejemplo). La construcción de la identidad surge después de dicho proceso, durante el cual el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad

2) *Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar (en la familia, en el trabajo...); 2) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); 3) lo que se percibe como real y como posible o ideal; 4) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos, compañeros, padres, profesores...).

No todos los adolescentes resuelven adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni consiguen, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar:

1) **La identidad difusa**, ignorando quién es uno mismo o hacia donde va. Problema que se detecta por: la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección, la dificultad para decidir o para comprometerse con las propias decisiones. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo una adecuada autorrealización en edades posteriores. Los adultos con *difusión de identidad* son inseguros, inestables y tienen una gran dificultad para comprometerse con proyectos o acciones emprendidas, parecen vivir permanentemente en la adolescencia, en crisis de identidad.

2) **La fijación prematura de identidad**, es el extremo opuesto al problema anterior. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente

definidos, pero estos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otro(s). Los adolescentes que establecen sus proyectos vitales de forma prematura, sin crisis ni cuestionamiento de una opción propuesta por otra persona (y que suelen decir haber elegido incluso desde su infancia) pueden parecer más tranquilos y equilibrados que sus compañeros cuando estos atraviesan por dicha crisis. Entre los riesgos que implica la identidad prematuramente definida cabe destacar: 1) el empobrecimiento de dicha identidad, limitando las posibilidades de desarrollo del individuo, así como su capacidad para comprometerse y luchar por lo que ha elegido cuando esta elección no fue realizada con la suficiente madurez; 2) o graves discrepancias entre las decisiones adoptadas (ocupación, pareja, estilo de vida) y determinadas características personales, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva en el desarrollo posterior produciendo insatisfacción con las decisiones adoptadas o la tendencia a vivir la crisis de identidad en edades posteriores cuando su solución resulta más difícil.

3) **La identidad negativa**, se produce cuando resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional (la que proponen los padres o la sociedad, por ejemplo), pero no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se *reacciona contra ella, negándola*. El resultado de dicho proceso suele ser también muy estereotipado y limita considerablemente el desarrollo del individuo, puesto que éste suele producirse en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario. Una buena parte de las conductas antisociales que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su *identidad negativa*. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad puede producir graves problemas tanto para el propio individuo como para los demás.

La identidad lograda (coherente y diferenciada) suele comenzar a manifestarse a partir de los 20 años, pudiéndose producir ritmos de desarrollo distintos según el ámbito al que se refiere (ocupación, familia, valores....).

Los adultos con una identidad lograda tienen más capacidad para superar los problemas sociales y emocionales que los adultos con identidad difusa, prematura o negativa.

Actividades educativas sobre adolescencia e identidad

La aplicación del debate y la discusión (2.3) al problema de la construcción de la identidad puede ser de gran eficacia para ayudar a los adolescentes en este proceso. Para lo cual pueden utilizarse también los procedimientos de representación de papeles (apartado 4.6) y los de ayudar a afrontar el estrés (apartado 4.3).

Como actividades específicas en torno a este tema, en programas anteriores (Díaz-Aguado, 1996) se han llevado a cabo las siguientes:

1) Adopción de perspectivas sobre la propia identidad a través de tareas individuales:

- a. Piensa en alguien de tu misma edad y sexo que te parezca agradable. Y responde, después, a las siguientes preguntas basadas en lo que tú has observado de dicha persona: ¿de qué suele hablar?, ¿en qué emplea su tiempo?, ¿cómo piensa, cuál es su actitud ante el mundo que le rodea?, ¿cuáles son las emociones que siente con más frecuencia?
- b. Resume en tres frases cómo es la persona que acabas de describir. Y describe, a continuación, cómo eres tú comparándote con dicha persona.
- c. Si un compañero de clase os estuviera observando a los dos, ¿en qué os vería igual y en qué os vería diferentes ?
- d. Pensando en la situación que ocupáis en la sociedad, ¿cuáles son las principales diferencias y las principales semejanzas?

2) La construcción de la propia identidad a través de la discusión y el debate. Con el objetivo de estimular la coherencia y diferenciación entre los distintos aspectos implicados en la construcción de la identidad pueden proponerse las siguientes preguntas:

- a. Cuando piensas qué quieres hacer en la vida, ¿entre qué dudas o has dudado?, ¿qué información necesitas para resolver esas dudas?, ¿cómo podrías obtener esa información?, ¿qué dificultades puedes encontrar para realizar tus aspiraciones en los diversos papeles que quieres desempeñar (trabajo, familia...), ¿cómo pueden superarse dichas dificultades?

¿Qué diferencias y qué semejanzas hay entre cómo eras antes y cómo eres ahora?, ¿cómo te imaginas que vas a estar a los 30 años?, ¿por qué te imaginas así?

6.5. Referencias bibliográficas

ARCHER, S. (Ed.) (1994) *Interventions for adolescent identity development*. Oak, California: Sage.

ASHER, S.; COIE, J. (Eds.) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

BOWLBY, J. (1992) *La pérdida afectiva*. Barcelona: Piados.

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



CARLSON, C.; MASTERS, J. (1986) Inoculation by emotion: Effects of positive emotional states on children's reactions to social comparison. *Developmental Psychology*, 1986; 22, 2, 760-765.

CRITTENDEN, P. (1992) Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DODGE, COIE, PETTIT y PRICE (1990) Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses. *Child development*, nº 61, 1289-1309.

ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.

ERIKSON, E. (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós

HARTER, S. (1978) Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

SELIGMAN, M. ; REIVICH, K.; JAYCOX, L.; GILLHAM, J. (1999) *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.

Enlaces

- * Bibliografía
URL: <http://www.ncsu.edu/cpsv/anobibintro.htm>
Comentada en inglés sobre alternativas educacionales frente a la violencia escolar.
- * Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI)
URL: http://www.coe.int/t/E/human_rights/ecri/
Página del Consejo de Europa con información acerca de los programas contra la violencia de distintos países de la UE, temas, publicaciones, eventos, archivos, así como las propias iniciativas de la ECRI.
- * "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde europa"
URL: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
Artículo de Juan Manuel Moreno Olmedilla, profesor de la UNED, en la Revista Iberoamericana de Educación.
- * Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela
URL: <http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/index.html>
Muestra las iniciativas de países europeos propuestas en las principales ponencias de esta Conferencia para detectar y terminar con los abusos a compañeros en las aulas.
- * Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en Relación con la Libertad de Religión y de Convicciones, la Tolerancia y la No Discriminación
URL: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu2/7/b/cfedu-home_sp.html
Celebrado en Madrid, del 23-25 de noviembre de 2001. Página de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- * Convivir es Vivir
URL: http://www.comadrid.es/dat_sur/upe/basicas.htm
Programa de la Comunidad de Madrid para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar.
- * Convivencia y conflicto en los centros educativos
URL: http://www.concejoeducativo.org/3con_con.htm
Concejo Educativo de Castilla y León.
- * Crecer con derechos - Universidad Complutense de Madrid.
URL: <http://www.ucm.es/info/quiron/crecer.htm>
Enumera los derechos del niño a través de una actividad realizada en centros escolares.

- * Enseñanza de la Historia y Cultura de Paz
URL: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/apep.htm>
Dentro del proyecto transdisciplinario de la UNESCO "Hacia una Cultura de Paz".
- * Escuelas sin racismo
URL: <http://www.acpp.com/escuelas%20sin%20racismo.htm>
Página de la Asamblea de Cooperación por la Paz, proyecto "Escuelas sin racismo".
- * Foro sobre la convivencia en los centros
URL: http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro.htm
Organizado por la Federación de Profesores de Comisiones Obreras.
- * La convivencia en los centros escolares como factor de calidad
URL: <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>
Síntesis de las propuestas de mejora de los XII Encuentros de Centros Escolares de las Comunidades Autónomas del Estado, celebrados en Santiago de Compostela el año 2001.
- * La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia
URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>
Página del seminario con dicho título, organizado por el Consejo Escolar del Estado en febrero de 2001. Incluye ponencias, coloquios y actos de presentación y clausura.
- * La convivencia escolar: Un enfoque práctico
URL: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf>
Libro de la Federación de Profesores de Comisiones Obreras.
- * La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica
URL: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>
Relación de informes y publicaciones. Realizado por el Centro de Investigación para la Paz (CIP).
- * Resolución de conflictos de convivencia en centros educativos
URL: <http://www.uned.es/webuned/pfp-ea/pfp/265.htm>
Curso del programa de formación del profesorado de la UNED.
- * Seminario Atención a la Diversidad. La escuela intercultural
URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>
Organizado por el Consejo Escolar del Estado. Madrid, 2000.

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



* Seminario sobre la "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia"

URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>

Incluye programa, ponencias, mesas redondas, coloquios y conclusiones. Madrid, 2001.

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado



Documento extraído de http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
compilado y formateado por:

Bolo-Bolo.

Asociación de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Castilla-La Mancha.
www.bolo-bolo.es