



BIBLIOTECA
DE LA NUEVA
EDUCACIÓN

María Luisa Rodicio-García
María Josefa Iglesias-Cortizas

El acoso escolar

Diagnóstico y prevención



BIBLIOTECA NUEVA

This page intentionally left blank

This page intentionally left blank

EL ACOSO ESCOLAR

Diagnóstico y prevención

This page intentionally left blank

MARÍA LUISA RODICIO-GARCÍA
MARÍA JOSEFA IGLESIAS-CORTIZAS

EL ACOSO ESCOLAR

Diagnóstico y prevención

Prólogo de Luis M. Sobrado

BIBLIOTECA NUEVA

siglo xxi editores, s. a. de c. v.

CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310. **MÉXICO**, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

salto de página, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010. **MADRID**, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

editorial anthropos / nariño, s. l.

DIPUTACIÓ, 266,
08007. **BARCELONA**, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

siglo xxi editores, s. a.

GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, **BUENOS AIRES**, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

biblioteca nueva, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010. **MADRID**, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

Cubierta: A. Imbert

Electronic version
published by



© María Luisa Rodicio-García y María Josefa Iglesias-Cortizas, 2011

© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2011

Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-357-1

Edición digital

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes, Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos

ÍNDICE

This page intentionally left blank

Prólogo, <i>Luis M. Sobrado</i>	15
Introducción	21
CAPÍTULO I.—EL FENÓMENO DEL ACOSO	27
Introducción	27
1. Definición	30
2. Lo que no es acoso	34
3. Tipos de acoso en la escuela	36
3.1. Atendiendo a la forma: físico, verbal, psicológico o social	36
3.2. Atendiendo al modo de concretarse: directo e indirecto	37
3.3. Atendiendo a los actores: entre alumnos, alumnos- profesor	39
3.4. Atendiendo al medio de propagación: <i>ciberacoso</i> y <i>grooming</i>	40
4. El triángulo del acoso: agresores, víctimas y testigos	43
4.1. El agresor	46
4.2. La víctima	49
4.3. El testigo	52
CAPÍTULO II.—FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR	55
Introducción	55
1. Teorías explicativas del origen de la violencia	57
1.1. Teorías activas o innatistas	59
1.2. Teorías reactivas o ambientalistas	61
1.3. Teoría ecológico-emocional	63

2. Factores que influyen en el acoso escolar	64
2.1. Los factores sociales	64
2.2. Los factores culturales	67
2.3. Los factores familiares	70
2.4. Los factores escolares	72
2.5. Los factores grupales	78
2.6. Los factores personales	81
2.6.1. En los agresores	83
2.6.2. En las víctimas	85
2.6.3. En los testigos	86
 CAPÍTULO III.—LA EDUCACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES ..	91
Introducción	91
1. Aclaración terminológica: agresividad, violencia y conflicto	93
1.1. La agresividad	93
1.2. La violencia	94
1.3. El conflicto	95
1.4. Confluencia de estas conductas en el acoso escolar	97
2. Reconsiderando el conflicto en la escuela	99
3. De la inteligencia emocional a las competencias emocionales en el acoso escolar	101
3.1. Antecedentes comunes a estos constructos	101
3.2. Modelo de la inteligencia emocional	104
3.3. Modelo de competencias emocionales	114
4. La educación de las competencias emocionales	118
4.1. Justificación de la educación de las competencias emocionales	118
4.2. Factores de riesgo y factores protectores	121
4.3. Prevención del acoso escolar	123
4.4. Objetivos de la educación en competencias emocionales	126
 CAPÍTULO IV.—DIAGNÓSTICO DEL ACOSO ESCOLAR	129
Introducción	129
1. Diagnóstico del fenómeno	131
1.1. Razones que justifican el diagnóstico	131
1.2. Diagnóstico preventivo	132
1.3. Criterios básicos e indicadores de identificación del acoso escolar	134
2. Contextos del diagnóstico del acoso	139
2.1. El contexto escolar	139

Índice	11
2.2. El contexto personal	141
2.3. El contexto familiar	143
2.4. El contexto laboral	144
2.5. El contexto virtual	145
3. Diagnóstico de los perfiles de los tres personajes en el acoso escolar	146
3.1. Diagnóstico del perfil del agresor	147
3.2. Diagnóstico del perfil de la víctima	152
3.3. Diagnóstico del perfil del testigo	153
4. Instrumentos para diagnosticar el acoso escolar	154
CAPÍTULO V.—PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA DEL ACOSO ESCOLAR	157
Introducción	157
1. Justificación de la propuesta	159
2. Objetivos	165
3. Contenidos	169
3.1. Prevención basada en el desarrollo de los factores protectores	170
3.2. Prevención de los factores de riesgo	173
3.2.1. En el caso del posible agresor	174
3.2.2. En el caso de la posible víctima	176
3.2.3. En el caso de los testigos	177
4. Estrategias de prevención	180
4.1. Estrategias en relación con el centro	180
4.2. Estrategias en relación con el grupo-clase	181
4.3. Estrategias en relación con los roles de acoso ..	182
4.4. Estrategias en relación con el tutor	183
4.5. Estrategias en relación con los padres	184
5. Metodología	188
6. Temporalización	190
7. Evaluación del programa	191
8. Informe diagnóstico	196
Bibliografía	199

This page intentionally left blank

*A Manuel y a Pedro por su apoyo,
respeto y cariño.*

Prólogo

LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ,
Catedrático de Universidad de Diagnóstico
y Orientación Educativa

El fenómeno del acoso escolar no es nuevo, si bien históricamente permaneció oculto en perjuicio del propio alumnado afectado y de las escuelas.

La sociedad en general y el profesorado, en cierta manera, ignoraron este problema que no obstante repercutía sobre el ambiente de relaciones interpersonales y la convivencia de los escolares.

Esta situación nunca ha sido desconocida por los propios alumnos que reconocieron desde siempre la posibilidad de que en los Centros educativos y en las aulas surgía la amenaza de ser objeto de agresiones físicas y psicológicas por sus compañeros sin causas que las justificasen. La cuestión del acoso y maltrato escolar es un viejo problema educativo que sólo recientemente se ha reconocido como tal y se le está prestando el interés debido.

En esta situación hay que elogiar y agradecer la publicación, por su necesidad y oportunidad, de este libro en la colección Biblioteca de la Nueva Educación por parte de dos autoras, investigadoras y profesoras universitarias de Diagnóstico y Orientación Educativa, estudiosas de esta temática.

La educación en la actualidad presenta como prioridades y objetivos principales, entre otros, la convivencia en la escuela y en la familia, el desarrollo adecuado de relaciones interpersonales y de la autoestima personal.

Desde la óptica del sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación de 2006 en sus artículos 14 y 17 destaca como finalidades de la misma, la convivencia, las relaciones afectivas, la resolución de conflictos y el respeto a la diversidad cultural y de género. Esta misma norma, en el artículo 121, al referirse al Proyecto Educativo del Centro Escolar, elaborado conforme a las características del entorno sociocultural, debe contemplar la atención a la diversidad del alumnado, el plan de convivencia y el respeto al principio de no discriminación y de inclusión educativas.

Diversas investigaciones efectuadas como son las del Instituto de la Juventud en 1997, el informe del Defensor del Pueblo en el año 2000 en colaboración con Unicef, el estudio Cisneros X efectuado por Oñate y Piñuel de la Universidad de Alcalá en 2006, etc., con amplias muestras de escolares, prueban que un amplio porcentaje de éstos padecen acoso escolar por sus compañeros en forma de agresiones físicas y violencia psicológica (amenazas, intimidaciones, fustigamientos verbales y coacciones).

El acoso es considerado generalmente por diversos autores (Olweus, Ortega, Berne, Piñuel, etc.) como una violencia repetida y prolongada física y psicológicamente efectuada por un sujeto o un grupo de éstos y dirigida contra una persona a la que le resulta difícil defenderse de esta situación convirtiéndose en víctima.

El acoso escolar (denominado también con los términos ingleses: *bullying*, *mobbing*, etc.) identificado como maltrato escolar representa un comportamiento prolongado de agresividad de unos alumnos frente a otros que se convierten en víctimas de sus propios compañeros.

Los objetivos del acosador son los de coaccionar a otro sujeto para herirle, destacar delante del grupo y expresar dominio y poder.

El maltrato escolar expresa un abuso entre compañeros con una conducta de persecución física y/o psicológica

que realiza un alumno contra otro que elige como víctima de ataques repetidos. Esta acción es intencionada y negativa y sitúa a las víctimas en situaciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios, sin ayuda externa.

Referente a las edades y niveles educativos de riesgo se puede considerar que el acoso puede darse en todas ellas, desde la educación infantil, hasta los estudios universitarios, si bien las investigaciones y la experiencia señalan que el mayor riesgo se halla entre los 11-14 años, coincidiendo básicamente con el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el punto de vista psicopedagógico es necesaria una actuación preventiva del acoso escolar por parte de la familia y del Centro escolar, a través del desarrollo de valores como son la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, etc. Además es preciso promover actitudes de flexibilidad, empatía y comprensión respecto a diferentes culturas, sexos, religiones y personalidades distintas y fomentar la convivencia y confianza entre los compañeros.

Se trata pues de desarrollar una adecuada educación afectiva y emocional en el ámbito del currículo escolar.

Desde la óptica familiar es preciso prevenir determinadas dificultades como son la ausencia de control de la conducta de los hijos, la carencia en éstos de reglas y pautas de comportamiento, la falta de comunicación familiar, la infravaloración de normas éticas y valores sociales, la falta de coordinación con la escuela, la escasa valoración social de la labor educativa y de la docencia, etc.

Referente a la perspectiva de la escuela y particularmente desde las aulas es preciso resaltar la relevancia de la participación del alumnado, la comunicación interpersonal, la existencia de pautas y normas de funcionamiento en el aula, en los recreos, comedor, biblioteca, etc., dentro de un programa de desarrollo adecuado de la educación emocional.

Dentro de la prevención del acoso escolar ocupan un lugar destacado el diagnóstico del mismo y unas consecuentes estrategias y pautas de actuación en las que el De-

partamento de Orientación de los Centros escolares y la Tutoría Educativa ocupan un rol relevante.

La escuela debe prever que el acoso y la violencia pueden surgir en cualquier momento de la vida escolar y por ello es preciso prevenir una serie de estrategias y recursos para diagnosticar y conocer con claridad qué es lo que acontece y reaccionar con prontitud, adoptando medidas y decisiones pedagógicas ya que la primera actuación preventiva debe ser la suya.

En la educación para la convivencia social y desarrollo emocional la red de comunicaciones y de actividades educativas deben ser plenas de aspectos afectivos y emocionales complementarios a las cuestiones reflexivas y racionales.

Los rasgos emocionales y los vínculos afectivos están en la base del sistema de relaciones interpersonales que suceden en la escuela y en el aula, incluyendo aquí el ambiente social que rodea a los Centros educativos.

Para lograr una mejor calidad de la vida social vivida y compartida (convivencia) es necesario formar al alumnado en la reflexión personal, la capacidad de comunicación de los sentimientos, el dominio del autoconcepto, el desarrollo de los afectos, la solidaridad y empatía con los otros, etc., evitando que se generen y surjan fenómenos de violencia interpersonal como es la situación del acoso escolar.

Para que todo esto sea posible es preciso que el profesorado, desde una actitud tutorial, asuma auténticamente esta función pedagógica de la dimensión afectiva y emocional que debe estar inmersa en los procesos educativos plenos.

El profesorado tutor posee aquí un reto difícil y debe emplear la intervención tutorial adecuadamente para apoyar al alumnado que padece acoso escolar en esta acción compleja pero atractiva e ilusionante.

Este libro elaborado por profesoras universitarias con amplia experiencia académica y profesional puede ser un recurso de valiosa ayuda para que el alumnado universitario, profesorado, orientadores, familias, etc., reflexionen y se impliquen activa y satisfactoriamente en este proyecto

de diagnóstico pedagógico y prevención educativa del acoso escolar y desarrollen nuevas estrategias y recursos de orientación psicopedagógica para los escolares, que les ayuden a reflexionar y progresar en dicha cuestión y adquieran así una mejora educativa y una satisfacción plena personal y social.

This page intentionally left blank

INTRODUCCIÓN

This page intentionally left blank

El libro que ahora tiene en sus manos pretende ser una contribución a la mejora de nuestras escuelas, haciendo de ellas lugares empáticos, vitales y seguros para nuestros alumnos¹ y para nuestros hijos.

El clima social que se vive en estos comienzos del siglo XXI hablan de una sociedad que ha avanzado en muchos aspectos (tecnología, medios de comunicación, globalización, etc.), pero que todavía adolece de aquellos males que viene arrastrando la humanidad desde su origen (odio, individualismo, permisividad, intolerancia...), considerando que incluso se han avivado.

Parece paradójico que, en sociedades tan avanzadas, las palabras *agresividad*, *violencia*, *conflicto* o *inseguridad*, estén más presentes que nunca. Algo está haciendo mal la sociedad para que esto suceda y, lejos de detenernos en buscar culpables, estamos en la idea de ponernos a trabajar en la búsqueda de soluciones que contribuyan a ese cambio tan necesario y, a la vez, tan deseado.

La escuela puede ser el lugar más adecuado para propiciar ese cambio, no en vano nuestros jóvenes acuden a ella para formarse, educarse y, en definitiva, desarrollarse plenamente (como así se recoge en la mayoría de las leyes educativas), para ser capaces de integrarse después en la sociedad con las mayores garantías de éxito posible.

¹ A lo largo de todo el libro se utilizará la forma masculina para referirnos indistintamente a ambos géneros.

Pero actualmente las escuelas a las que confiamos nuestros hijos se ven envueltas en el mismo clima de desaire, violencia, desconfianza y agresividad que parece inundarlo todo, reclamando una atención que no cargue las tintas contra los que producen los desórdenes y sí contra las causas que los incitan a ello. Hay que tratar el tema desde un punto de vista global y dinámico que nos permita ver el fenómeno del acoso en su plenitud y que no nos perdamos en individualidades que lo único que hacen es revelarnos las miserias del ser humano pero que, por descontextualizadas, nos impiden aportar soluciones reales.

A nadie se le escapa que la familia y la sociedad juegan un papel indiscutible en la educación de los jóvenes; pero en la actualidad no siempre actúan de forma que potencien los valores que se transmiten en la escuela, sino bien al contrario, deslegitiman a ésta y le restan autoridad intelectual e incluso moral. Ante esta circunstancia no cabe menos que trabajar en pro de aunar esfuerzos para conseguir crear entornos vitales de calidad tanto en el contexto social, como familiar o educativo, permeables a los valores democráticos de tolerancia y respeto intercultural y dúctiles a la implementación de dinámicas de resolución no violenta de los conflictos interpersonales. Sólo de este modo podremos prevenir la violencia en la escuela y erradicar el fenómeno del acoso que tanto daño está haciendo, no solamente a nuestros jóvenes, sino a la institución educativa y, por extensión, a la sociedad que le da cobijo.

Debemos huir de los planteamientos que hablan del conflicto como algo negativo que hay que evitar, para pasar a integrarlo dentro del proyecto educativo de nuestros centros como una herramienta más de trabajo en pro de relaciones saludables, y lograr así darle la vuelta hasta transformarlo en algo, no solo positivo, sino necesario en la vida de los centros, al igual que lo es en la vida social.

A lo largo de estas páginas adoptamos esta perspectiva partiendo, en el capítulo 1, de la definición del fenómeno del acoso y de la identificación de los personajes a él asociado. En el capítulo 2 nos identificamos con una teoría que denominamos ecológica-emocional para hablar del conflicto, y hacemos un breve repaso a los factores que

consideramos están asociados al acoso escolar. En un tercer capítulo tratamos el tema del acoso como indisolublemente unido al desarrollo de las competencias emocionales como habilidades básicas de prevención de conductas de riesgo. Ya en el capítulo cuarto, se aborda el diagnóstico como disciplina científica que permite identificar, a nivel primario, aquellos factores que inciden de forma *protectora* o de *riesgo*, en la conducta del acoso escolar. Finalmente, y cerrando el proceso seguido a lo largo del texto y que va, como hemos dicho, desde la identificación de conductas o roles de las tres figuras involucradas en el acoso escolar, las causas que lo propician, el marco educativo en el que lo enclavamos (centrado en el desarrollo de las competencias emocionales) y la identificación del fenómeno a través del diagnóstico, se proponen como último capítulo, pautas para el diseño de un programa de prevención del acoso entre iguales.

Con todo ello, tratamos de aportar una visión actualizada al fenómeno del acoso escolar huyendo de casuísticas, estadísticas y estigmatizaciones que lo único que hacen, en nuestra opinión, es hurgar en la herida sin avanzar en su curación. No negamos que es interesante conocer lo que hay para abordar el tema del acoso en la escuela en sus parámetros reales, pero se trata de dar un paso más en aras a aportar claridad a un tema tan pluridimensional y complejo.

Asimismo, hemos pretendido abordarlo de la forma más directa y carente de artificiosidad posible para llegar a todo tipo de público, desde padres, profesores, educadores, jóvenes, especialistas de diferentes ámbitos, etc., con la idea de que pueda servir de base para la reflexión sobre un fenómeno tan extendido en nuestros días, a la vez que sirva de herramienta para comenzar a trabajar en pro de su prevención.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO I

El fenómeno del acoso

Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena.

MAHATMA GANDHI

INTRODUCCIÓN

La violencia no es un fenómeno de nuestros días, más bien ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad manifestándose en diferentes contextos y con matices distintos, si bien, lo que podemos destacar como nuevo, es la importancia que se le está prestando en los últimos años en el contexto concreto de la escuela.

Tal vez, la causa de este hecho haya que buscarla en la conceptualización misma de *escuela*. Ésta siempre ha sido considerada como la auténtica institución educativa, marco instructivo y de socialización; pero lo que a veces se nos olvida, es que no es la única. Aun a sabiendas de que la escuela juega un papel crucial en la educación de los niños y de los jóvenes, nunca puede sustituir a la familia, núcleo básico de la educación.

En la sociedad «moderna» en que vivimos, la violencia parece haberse instaurado como una forma de vida e, incluso, un modelo que seguir hasta hace relativamente poco tiempo. Mensajes publicitarios que transmiten que para ser un buen ejecutivo se necesitan unas cuantas dosis de *agresividad* y de *competitividad*, requieren, a nuestro juicio, de matizaciones para no ser mal interpretados.

Actualmente, los medios de comunicación denuncian a diario el creciente aumento de la violencia tanto en la esfera de lo público como de lo privado (en el deporte, en la familia, en el trabajo, en el barrio, etc.), lo que hace que se desmoronen aquellos principios que nos enseñaron nuestros antecesores y que nos daban seguridad.

¿Dónde se intenta buscar esa seguridad ahora? La escuela puede ser uno de los objetivos, si bien dentro de sus muros no se es ajeno a lo que ocurre fuera, llegando a convertirse en un verdadero espejo de lo que acontece en los diferentes sistemas sociales. Tratar de evitarlo parece tarea imposible, pero entendemos que sí se puede contrarrestar con una práctica educativa de calidad que supere la fase del apesadumbramiento y de la inactividad, para entrar en una nueva dimensión que ayude a afrontar esta situación. En definitiva, no es más que darle la vuelta al problema y tender hacia la construcción de una *teoría positiva del conflicto*.

Cuando se ponen las miras en la educación, para dar soluciones a un problema social de tal calado, nos sentimos defraudados y alarmados cuando, no solamente no las encontramos sino que descubrimos un nuevo foco de violencia todavía por explorar. Entendemos la alarma generada, pero nos gustaría resaltar que no es precisamente en la escuela, ni mucho menos, en donde más se producen estas situaciones de violencia, aunque es cierto que resulta paradójico que donde se está para educarse se generen este tipo de conductas y, tal vez por ello, resulte noticia.

Como señala Randall (1996, 2), «los centros educativos no crean el acoso; en el mejor de los casos, se limitan a importarlo de las comunidades a las que prestan servicio; en el peor, dejan que se desarrolle al no dedicarle la atención constante que merece».

Si lo que se pretende en la escuela es que el niño se desarrolle plenamente, madurando y adquiriendo las competencias personales que le son propias en cada edad, difícilmente se conseguirá en un ambiente viciado por la desconfianza, el temor y violencia que generan las situaciones de *acoso*, por lo que podremos decir que no estamos consiguiendo alcanzar los objetivos que la educación tiene marcados, al igual que ocurre cuando un niño de educación primaria, por ejemplo, no aprende a leer o a escribir correctamente. Al hilo de lo anterior nos planteamos algunos interrogantes:

- ¿Por qué en un caso (el del niño que no aprende a leer y a escribir en tiempo y forma), la sociedad, las familias, se revelan y, en otro por ejemplo, cuando un niño no se desarrolla plenamente, no madura, etc., no se hace?
- ¿Por qué cuando se trata de medir el rendimiento académico, los padres son capaces de reprochar el bajo nivel de una escuela y cuando un niño no dispone de las condiciones adecuadas para aprender, no las reclaman?
- ¿Por qué, en definitiva, estamos primando las competencias técnicas (de saber), sobre las personales (de saber estar o de saber ser), cada vez más importantes para *sobrevivir* en la sociedad actual?

Por otra parte, debemos ver el problema del *acoso* como algo colectivo, social y no como algo individual (acosador-acosado). Una perspectiva tan reduccionista no contribuye lo más mínimo a despertar una conciencia social sobre el tema, ni a sensibilizar a la sociedad, a la comunidad escolar o a la familia, para atajar el problema de raíz y de forma definitiva. Tal vez, este haya sido el enfoque dado hasta la fecha —al menos a nivel práctico—, lo que ha contribuido a demonizar o estigmatizar a las personas que lo padecen y a poner parches que no solucionan nada y, por supuesto, con muy poco recorrido en el tiempo.

Se trata, en definitiva, de desarrollar las competencias que permitan un mayor autoconocimiento, autoestima,

una mejora de las habilidades sociales, etc., en definitiva, un mejor conocimiento y «gestión» de uno mismo y de sus relaciones con el otro.

1. DEFINICIÓN

Para enfocar debidamente el fenómeno debemos de remontarnos a los estudios realizados por el etólogo Konrad Lorenz, en la década de los 70, quien observó el comportamiento de determinadas especies animales constatando que en ciertos casos los individuos más débiles del grupo se coaligaban para atacar a otro más fuerte (Lorenz, 1992). Para definir esta situación se utilizó el verbo inglés *to mob* que se define como atacar con violencia y que, mas tarde, sería aplicado al contexto laboral por el psicólogo alemán afincado en Suecia, Heinz Leymann (1996), quien a principios de los 80 estudió el mismo tipo de comportamiento hostil entre empleados de distintas organizaciones, adoptando el nombre de *mobbing*.

Otro autor destacado por su interés en estudiar este fenómeno fue el médico sueco, Peter Paul Heinemann interesado en el comportamiento social infantil fuera del aula, quien tomó prestado de Lorenz el término para identificar un comportamiento altamente destructivo de pequeñas pandillas de niños, dirigido (en la mayoría de los casos) contra un único niño (Heinemann, 1972). La investigación de este tipo de comportamiento infantil ha ido desarrollándose en los últimos años, siendo una de los investigadores más destacados el noruego Dan Olweus (Olweus, 1973, 1978, 1991, 1998, 2007), quien ha sido seguido por autores como Juvonen y S. Graham, 2001; Espelage y Swearer, 2004; Smith, Pepler y Rigby, 2004, entre otros.

Actualmente, se aplica a situaciones grupales en las que un sujeto es sometido a persecución, agravio o presión psicológica por uno o varios miembros del grupo al que pertenece, con la complicidad del resto y, frecuentemente, con el desconocimiento por parte de los adultos, cuando se trata de acoso entre escolares.

Este fenómeno, se denominó en sus inicios, *síndrome del chivo expiatorio* y *síndrome del rechazo de cuerpo extraño* (González de Rivera, 2002), adoptándose en la actualidad, entre otras, las siguientes expresiones: maltrato entre iguales, psicoterror, hostigamiento (*harassment*), acoso psicológico, acoso moral o *bullying*, del inglés, *bully* que significa matón o agresor.

Desde el primer estudio realizado por Olweus en Escandinavia en 1978 y de la mano de investigaciones, fundamentalmente europeas, pero también desarrolladas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, el estudio del maltrato entre escolares ha ido tomando una dimensión internacional que lo ha sacado de su invisibilidad, que no inexistencia (Defensor del Pueblo, 2006, 17).

Fue precisamente este autor, Dan Olweus (Olweus, 1998, 25), el primero en definirlo indicando: «un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos».

Tras ésta, han sido muchas las definiciones que se han dado del fenómeno del acoso. Nos parece oportuno destacar la recogida en el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner (Moliner, 2007):

Acoso es la acción de acosar y se define acosar como:

1. Perseguir a una persona o un animal sin permitirle descanso, para cogerlo o cazarlo. Empujarlos con el mismo objeto hacia un sitio determinado. Manguear. No permitirles descanso, para ahuyentarlos o con cualquier fin.
2. Dirigir o hacer a alguien repetidas peticiones, preguntas u otra cosa pesada o molesta: «le acosan los acreedores. Nos acosaron a preguntas». Ase-diar.
3. Hacer objeto a alguien de persecuciones o malos tratos. Perseguir.

También incorpora una entrada con el término «acoso y derribo» para referirse al acoso que pretende destruir al

adversario. Nos parece muy interesante esta matización porque entendemos que el acoso es un fenómeno que pretende «acabar» con la otra persona, aislándola y causándole el mayor daño posible.

Quisiéramos recoger aquí también la definición incluida en la Wikipedia, la enciclopedia de contenido libre a través de Internet, por la enorme difusión que tiene y haberse convertido en un referente a nivel mundial. En ella se entiende por *acoso escolar* «cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado».

Todos los estudiosos del tema coinciden en señalar que es un modo específico de violencia que se produce cuando uno o varios sujetos encuentran placer en el abuso de poder ejercido sobre otro, perjudicándolo reiterada y sistemáticamente (Olweus, 1998, 2007; Harris y Petrie, 2006; Sukling y Temple, 2006; Calvo y Ballester, 2007, entre otros). De esta misma forma se recoge en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, conocido comúnmente como DSM-IV, en cuya última versión se recoge que el comportamiento del acosador es agresivo y negativo, se reitera, y ocurre en una relación desigual de poder entre las partes implicadas (American Psychiatric Association, 2000).

A modo de síntesis y siguiendo a Olweus (1991, 1998, 2007), para definir el acoso hemos de tener presentes cuatro criterios:

- Es agresivo e intencionalmente dañino.
- Se produce de forma repetida.
- Se produce en una relación en la que hay desequilibrio de poder.
- Se suele producir sin provocación alguna por parte de la víctima.

Estamos de acuerdo con este autor y sugerimos además, que estos criterios presiden cualquier tipo de acoso independientemente del contexto en el que se produzca, llegando así a defender una *teoría unificada del acoso*, que aglutine todas las prácticas de esta naturaleza que se pro-

ducen tanto en la escuela como en el ámbito laboral, la familia, etc.; y tanto contra alumnos como contra compañeros de trabajo, familiares (la pareja, padres, hijos), etc.

Partiendo de estos supuestos comunes, nos acercamos al fenómeno del acoso en la escuela, para tratar de definirlo con los matices que le son propios.

Generalmente en el contexto educativo son grupos los que agreden como signo de poder y estatus frente a los demás compañeros, no en vano nos encontramos en un medio de socialización muy importante en la vida de los jóvenes y donde éstos comienzan a posicionarse, haciendo de la intimidación al otro su mayor arma para mantener su posición en el grupo y neutralizar a los que «estorban» a sus pretensiones. Al mismo tiempo gana adeptos que lo ven como líder al «mantener a raya» a los más débiles consiguiendo que lo secunden.

De todas formas, hay que entender el tema del acoso en la escuela como un problema que afecta a todo el centro educativo e intentar «... crear un entorno de aprendizaje dinámico, sensible y seguro para todos. Ese entorno puede transformar de manera significativa y profunda la vida de los alumnos» (Sukling y Temple, 2006, 11).

En todas las definiciones que hemos podido analizar, se recogen explícitamente dos aspectos que son esenciales a la hora de identificarlo: *acción de hostigamiento repetida sobre alguien y que se prolonga en el tiempo*. Cuando se producen acciones de hostigamiento aisladas y poco graves o cuando el receptor no es siempre el mismo, no podemos catalogarlas de acoso, tal y como veremos en el siguiente apartado.

Otro dato importante a tener en cuenta es el desequilibrio de fuerzas que se produce (relación de poder asimétrica), es decir, que el alumno agredido tenga dificultades para defenderse y que se encuentre indefenso ante el agresor o los agresores. Esto conlleva una dimensión que nos parece muy importante y que nos permite afirmar que en el acoso escolar se da acoso moral con todas las consecuencias que de éste se derivan.

Así, y a modo de síntesis, consideramos el «acoso en la escuela» como *un fenómeno que se produce en el contexto escolar, cuyas manifestaciones son una conducta reiterada e*

intencionada por parte de un sujeto o, más frecuentemente de un grupo de sujetos hacia otro (desequilibrio de poder), en forma de agresión física, psicológica o relacional y con la intención de hacer el mayor daño personal posible, bajo la mirada, más o menos activa, de otros.

Los elementos distintivos del fenómeno son (Rodicio García, 2010a, 18):

- El carácter reiterativo y sistemático de la conducta del acosador que, generalmente, tiende a hacerse cada vez más grave con el paso del tiempo.
- El desequilibrio de fuerzas existente entre el que instiga el acoso y el receptor del mismo, que al igual que ocurría en el caso anterior, se va acrecentado con el tiempo, haciéndose cada vez más fuerte uno y mucho más débil el otro.
- Se da intencionalidad, si bien no está demasiado claro que el «agresor» sea plenamente consciente de las consecuencias de su actuación.
- Surge sin existir una provocación explícita.
- Se materializa a través de actos de intimidación y normalmente agresivos o de manipulación.
- Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que conforman el contexto más inmediato.
- Su última consecuencia es el aislamiento y la exclusión social de la víctima.
- Se da con total y absoluta impunidad por su carácter oculto y la tendencia existente a su minimización.

2. LO QUE NO ES ACOSO

No siempre las situaciones, aparentemente de acoso, lo son en realidad. Es importante saber diferenciar las situaciones de acoso de las que no lo son, para así poder dar al problema la respuesta correcta en cada caso.

Algunas situaciones mal llamadas acoso, se podrían concretar en las siguientes:

- a) *Las agresiones esporádicas*. En las definiciones dadas anteriormente veíamos como una de las características inequívocas del acoso era la repetición en el tiempo de la conducta, actitud, palabras, etc. Cuando esto no es continuo sino que se realiza de forma esporádica estamos ante un acto de violencia, pero no de acoso. Suele responder a impulsos, sin una premeditación.
- b) *La violencia física*. Normalmente este tipo de violencia no constituye en sí misma acoso, más bien al contrario, una situación de acoso puede acarrear episodios de violencia física.
- c) *La violencia sexual*. Es una conducta tipificada penalmente en la mayoría de países de nuestro entorno, y no es considerada acoso aunque algunas situaciones de acoso acaben en violencia sexual, sobre todo cuando la víctima es mujer.
- d) *La violencia psicológica*. Al igual que la anterior, es una conducta que no se considera acoso sino más bien, el acoso la puede adoptar como una de sus formas a la hora de manifestarse.
- e) *Las coacciones/chantajés*. Suelen empezar como un juego de niños para acabar perjudicando seriamente a la persona que los padece; pero siempre y cuando no se ejerzan de forma reiterada, no constituyen acoso.
- f) *Las novatadas*. Entendiendo por éstas aquellos actos de humillación, tanto verbales como físicos, que se producen sobre sujetos aspirantes a formar parte de un grupo. Tiene sus orígenes en los ritos de iniciación de las sociedades primitivas, convertidas en costumbre en el medievo y que consistían en gastar bromas pesadas a los nuevos miembros de una unidad militar, congregación o similar.

En estos casos se trata de «poner a prueba» a los aspirantes, sometiéndolos a todo tipo de vejaciones hasta que aprenden las normas del grupo, pasando en ese momento a formar parte de él sin ningún problema.

Se diferencia del acoso, en que se produce por un período concreto y corto de tiempo, afecta solo a los

recién llegados, y después de superada la prueba los novatos son aceptados.

3. TIPOS DE ACOSO EN LA ESCUELA

Entendemos por *tipo de acoso* las diferentes manifestaciones que puede presentar el fenómeno y para clasificarlas nos vamos a fijar en diferentes criterios: atendiendo a la forma, al modo de concretarse, a los actores y al medio de propagación.

3.1. ATENDIENDO A LA FORMA:

FÍSICO, VERBAL, PSICOLÓGICO O SOCIAL

La violencia entre iguales puede tomar, fundamentalmente, alguna de estas cuatro formas de expresión:

- Violencia física: Es una agresión contra la integridad física de otra persona y es muy visible dado que suelen quedar marcas aparentes en forma de rasguños, hematomas, moratones, etc., en diferentes partes del cuerpo. Este tipo de acoso incluye puñetazos, patadas y otro tipo de agresiones para las cuales suelen usar *armas blancas*, como navajas o cuchillos, e incluso material escolar tal como: compás, tijeras, lápices, etc.
- Violencia verbal: A través de la cual se arremete verbalmente contra otro, hostigándole mediante gritos, insultos, amenazas, comentarios sarcásticos y burlas, que exponen públicamente a la víctima. Para este tipo de acoso se suelen utilizar rasgos físicos que resalten en la víctima así como alguna conducta inapropiada que presente. Causa en el agredido baja autoestima, inseguridad y sentimientos de vergüenza, entre otros.
- Violencia psicológica: Se deriva de un conjunto heterogéneo de comportamientos más que de una conducta concreta. Estos comportamientos pasan por insultos, desprecio, palabras comprometedoras, coac-

ción, miradas ofensivas y de intimidación, amenazas, etc. Causa un grave perjuicio a la víctima en forma de baja autoestima, inseguridad, miedo, bajo rendimiento, inhibición y así como otro tipo de competencias emocionales y comportamientos autodestructivos (intentos de suicidio, desapariciones del hogar, etc.). En muchos casos es difícil de detectar a simple vista pero, como acabamos de indicar, deja graves secuelas en quien lo sufre al afectar a su yo más íntimo.

- Violencia social: Este tipo de violencia se produce cuando el agresor lo que pretende es desestabilizar al sujeto en el contexto social en el que se mueve, empleando para ello acciones tales como: la propagación de rumores, descalificaciones, manipulación y humillaciones. El fin último es neutralizar al otro y conseguir anularlo en el grupo generándole con ello, desafectos, bloqueo y exclusión social y, por tanto, una gran inseguridad en su grupo de referencia. Se traduce en una lucha desigual de uno frente a otros.

Todas estas formas de expresarse el acoso, suelen tener en los patios de los colegios, pasillos, baños, entradas y salidas de los centros, sus aliados perfectos. Se trata de lugares que escapan del control de los adultos y que, por tanto, hacen difícil la demostración de culpabilidad del que agrede.

3.2. ATENDIENDO AL MODO DE CONCRETARSE:

DIRECTO E INDIRECTO

Es ésta otra forma de clasificar los tipos de acoso en la escuela y deriva del hecho de que las conductas de acoso no siempre son igual de visibles consistiendo, en algún caso, en algo muy sutil, difícilmente perceptible. Una manifestación puede ser, como veíamos en el apartado anterior, la violencia verbal expresada en forma de burla o la violencia social en forma de exclusión.

Presentamos a continuación un cuadro resumen de las acciones que se asocian en cada uno de estos dos tipos de acoso.

CUADRO 1
Acciones asociadas a cada tipo de acoso

ACOSO DIRECTO	ACOSO INDIRECTO
<ul style="list-style-type: none"> — Provocaciones, burlas. — Motes. — Crítica verbal injusta. — Gestos de amenaza u obscenos. — Miradas amenazantes. — Golpes. — Uso de un arma o amenaza de usarla. — Robar o esconder las pertenencias de otra persona. — Mandar mensajes de móvil (SMS) o correos electrónicos de intimidación o amenaza. — Influir en otros para que provoquen o se burlen. 	<ul style="list-style-type: none"> — Influir en otros para que usen los mote. — Influir en otros para que critiquen injustamente. — Extender rumores sobre otras personas. — Hacer llamadas telefónicas anónimas. — «Colgar» información perturbadora en internet. — Ignorar a los otros intencionadamente. — Influir en los otros para que hagan daño físico a alguien. — Excluir a otros a propósito.

Fuente: Adaptado de S. Harris y G. F. Petrie (2006, 19).

A la vista del cuadro, si analizamos las manifestaciones *indirectas* del acoso, es fácil intuir la dificultad que entraña identificar a quienes las generan llegando, en más casos de los deseados, a quedar impunes. Por lo que respecta a las *directas*, suelen producirse cuando los adultos no están presentes y, como señala González de Rivera (2002, 50),

la ignorancia y la desatención de los adultos al problema se potencia por la dificultad de los niños para exponerlo claramente, aunque casi todos hablan de ello de alguna manera, en alguna ocasión. Una razón para este relativo silencio es la vergüenza personal que la víctima siente por no ser aceptada.

Las niñas suelen ser más víctimas de acoso indirecto y los chicos de acoso directo con intervención de violencia física.

3.3. ATENDIENDO A LOS ACTORES:

ENTRE ALUMNOS Y ALUMNOS-PROFESOR

En el contexto de la escuela, el acoso entre iguales es la modalidad más típica de acoso y la que, en cierto modo, define el fenómeno, como hemos visto en el primer apartado. A esta forma de agresión se la conoce también como «violencia horizontal», ya que hace referencia a la relación de similar estatus o jerarquía entre acosador y acosado.

Aun siendo éste el caso más típico no es el único pudiendo concretarse también como «violencia vertical», es decir, aquella que es ejercida entre profesores y estudiantes. Este tipo de acoso puede adoptar, a su vez, dos formas:

- a) «Violencia vertical descendente» que es la que ejerce un profesor sobre uno o varios estudiantes. Es ésta una modalidad de acoso escolar poco frecuente y que puede concretarse en una o varias de las actuaciones que exponemos a continuación:
 - Ignorar los problemas del alumnado: desprecio psicológico.
 - Autoritarismo: posición anti-dialogante.
 - Desprecio verbal: insultos, humillaciones.
 - Maltrato físico (en algunos países todavía está legalizado el castigo físico).
 - Acoso sexual.
 - Enseñanza magistral conscientemente aburrida y desmotivadora.
- b) «Violencia vertical ascendente», cuando el que ejerce la violencia es un estudiante sobre su profesor. Esta modalidad ha adquirido un triste protagonismo en los últimos años llegando a ser causa de gran sufrimiento y de muchas de las bajas laborales de los docentes.

Se puede concretar en varias o alguna de las manifestaciones que exponemos a continuación:

 - Agresión moral: reírse, mofarse, insultar...
 - Agresión física.

- Rumores, amenazas.
- Disrupciones en clase: hacer lo contrario del resto de la clase, sentarse en el suelo, cantar, poner los pies encima de la mesa, hacer barullo con otros, lanzarse objetos.
- Boicotear la clase, llevando con persistencia y por encima del límite de lo admisible los supuestos del punto anterior.
- Negarse a cualquier propuesta de trabajo.
- Atentar contra sus pertenencias: coche, material de clase, etc.

3.4. ATENDIENDO AL MEDIO DE PROPAGACIÓN:

CIBERACOSO Y GROOMING

Consideramos estas dos formas de acoso como tipos de acoso escolar por producirse en el entorno de la escuela siendo sus actores los propios alumnos y adultos vinculados a él de uno u otro modo (tanto profesores como limpiadores, monitores, etc.). Se suelen producir en paralelo con el acoso habitual en el centro.

a) El *ciberacoso*

También denominado acoso cibernético o ciberbullying, se refiere al uso de medios telemáticos (Internet, telefonía móvil, videojuegos *on line*, etc.), para acosar, amenazar, intimidar o perseguir a los niños o jóvenes. Generalmente es más común que se produzca con estos últimos pues son quienes están más en contacto con los medios tecnológicos, si bien la edad de acceso a los mismos cada día es menor.

Se suele producir como un complemento del acoso habitual en el centro. Así, es posible que el acoso entre iguales sea seguido de episodios de ciberacoso.

Puede adoptar formas tan variadas como usos distintos puedan dar los acosadores a los medios tecnológicos de que disponen estando, por tanto, muy expuestos a la pericia informática de los agresores. Algunos ejemplos pueden ser:

- Colgar en Internet una imagen comprometida, bien real o trucada con foto montaje, de alguna persona.
- Grabar escenas vejatorias o de doble lectura, con su móvil y colgarlas en Internet.
- Crear un espacio o perfil en redes sociales, con el nombre de la víctima, en donde se narren hechos de su vida (reales o imaginarios), de los que se pueda avergonzar.
- Dar de alta a alguien en algún foro de votaciones para reconocer al más feo, al más torpe y votarlo un gran número de veces para que aparezca como el ganador en ese rasgo, siempre negativo.
- Usurpar la personalidad y participar de forma agresiva en chats, por ejemplo.
- Hacer público su correo electrónico para que reciba correos no deseados.
- Usurpar la clave del correo electrónico para manipularlo, leer los correos, enviar correos que lo ridiculicen o enemisten con los demás.
- Hacer circular rumores por e-mail o SMS que supongan el rechazo por parte de los demás.
- Perseguir a la víctima en los foros virtuales en los que su presencia sea habitual hasta obligarle a abandonarlos.
- Etc.

Como vemos en los ejemplos anteriormente expuestos, en algunos casos se trata de acoso directo, mediante el envío de mensajes crueles a través de los teléfonos móviles o a través de comentarios maliciosos enviados por correo electrónico y, otras veces, puede ser indirecto, colgando información o vídeos que pueden dañar su imagen.

En cualquier caso y, según un estudio sobre hábitos seguros en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por menores, publicado por el Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación (INTECO), en Marzo de 2009, el *ciberbullying* se define como acoso entre iguales en el entorno TIC, y supone «el hostigamiento de un niño hacia otro niño, en forma de insultos, amenazas o extorsiones» (INTECO, 2009b, 78).

b) El *grooming*

Del verbo *groom* (del inglés), que significa adiestrar, preparar. Se refiere específicamente al acoso sexual sufrido por menores de edad a través de la red. Comienza con el despliegue por parte de un adulto, de toda una serie de estrategias para ganarse la confianza del menor. En el caso de escolares puede ser cualquier persona que se relacione con los niños, desde profesores, hasta personal de servicio de los centros, monitores de actividades extraescolares, etc. Una vez lograda esa confianza se le solicitan «favores» de tipo sexual o erótico a través de imágenes pornográficas del menor y que, en algunos casos, puede derivar en abusos sexuales.

Es un nuevo tipo de acoso tecnológico que se ve alimentado por la explosión de redes sociales tales como, Facebook, Blogs, Chats, SeconLife, etc., que facilitan la interacción y comunicación de una gran cantidad de usuarios mediante aplicaciones web gratuitas y de fácil acceso a cualquier persona.

Se trata de una situación de acoso que, a diferencia del ciberbullying, es ejercido por un adulto sobre un menor, utilizando Internet, con intención de ejercer un control emocional sobre el mismo y tendente a satisfacer deseos sexuales. Se da una intención sexual implícita o explícita.

El *grooming* habitualmente es un proceso que puede durar semanas o incluso meses, y que suele pasar por las siguientes fases, de manera más o menos rápida, según diversas circunstancias:

1. El adulto procede a elaborar lazos emocionales (de amistad) con el menor, normalmente simulando ser otro niño o niña.
2. El adulto va obteniendo datos personales y de contacto del menor.
3. Utilizando tácticas como la seducción, la provocación, el envío de imágenes de contenido pornográfico, consigue finalmente que el menor se desnude o realice actos de naturaleza sexual frente a la webcam o envíe fotografías de igual tipo.
4. Entonces se inicia el ciberacoso, chantajeando a la víctima para obtener cada vez más material porno-

gráfico o tener un encuentro físico con ella. En ese encuentro se consuma el abuso.

Tanto el *grooming* como el *ciberbullying* constituyen dos riesgos importantes para los menores en Internet, por lo que se hace necesario que tanto éstos como sus padres y tutores dispongan de información suficiente para proceder ante tales situaciones y alcanzar el cese del acoso al menor, la retirada de los contenidos difamatorios y lesivos, y la persecución de los autores (INTECO, 2009a, 4).

4. EL TRIÁNGULO DEL ACOSO: AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS

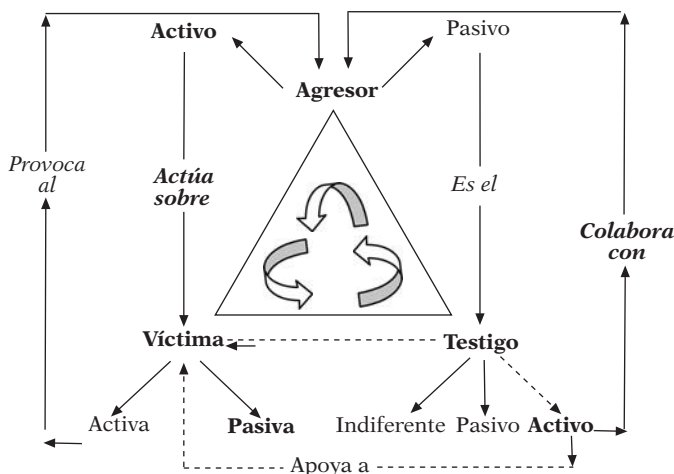
El fenómeno del acoso, como hemos puesto de manifiesto en los apartados anteriores, es un fenómeno complejo en el que participan diferentes personas que adoptan roles diferenciados y, al mismo tiempo, variables en función del contexto y del momento en el que se produzca. Pero lo que debemos de tener claro desde un primer momento, es que no hay vencedores ni vencidos, buenos ni malos, simplemente personas que por unas causas u otras se ven envueltas en una espiral de agresión y violencia de la que les resulta difícil salir y en la que todos son en algún modo víctimas.

Para diferenciar bien las figuras que se dan y los roles posibles, adoptamos la imagen de lo que denominamos *el triángulo del acoso* compuesto por: los agresores, las víctimas, y los testigos, asumiendo cada uno de ellos un rol específico que los convierte en sujetos activos o pasivos —con matices—, según el caso.

En el gráfico 1 se muestran estas figuras así como las relaciones dinámicas que se producen entre ellas.

La secuencia habitual de los episodios de acoso escolar se ve reflejada en el gráfico en negrilla: un sujeto o grupo (agresor/es) ejercen violencia (activo/s) sobre otro sujeto (víctima) que la sufre en silencio (pasiva), bajo la mirada atenta de otros compañeros (testigos), que no son capaces

GRÁFICO 1
El triángulo del acoso



de actuar (pasivos). Aún siendo ésta, como decimos, la escena más habitual en el fenómeno del acoso en la escuela, no debemos perder de vista otras situaciones de interacción entre estos tres tipos de actores que también están presentes en las instituciones escolares. Pasamos a describirlos brevemente.

- Aquellos casos de niños que con su actitud provocan a otros (sin ser conscientes de ello), estas serían las *víctimas activas*, y que desencadenan la situación de acoso por parte del agresor.
- O el caso de aquellos *testigos activos*, que no solamente observan episodios de acoso sino que toman partido, dando lugar así a situaciones de acoso por parte de un grupo de sujetos y no solo de un sujeto considerado de forma individual, el denominado *gang de acoso*, que suele ser lo más frecuente en el contexto escolar.

Sea cual sea la situación, debemos estar muy atentos a todos los roles para saber identificar en cada momento de

qué estamos hablando y poder actuar en consecuencia. Partimos de la idea de que todos los implicados en el fenómeno son, de un modo u otro, víctimas que requieren de un tratamiento específico, pero siempre dentro de la globalidad que caracteriza al fenómeno. No en vano, una misma figura puede asumir los tres roles, de forma paralela o consecutiva, en función del momento y del contexto en el que se desenvuelva.

Por ejemplo, un chico que en su casa es maltratado por sus padres o hermanos mayores, pudiéndose catalogar por ello de *víctima*, puede convertirse en *agresor* en el colegio, al reproducir aquello que sufre en el ámbito familiar y proyectarlo en un compañero llegando a agredirlo o, simplemente, observa como otro agrede convirtiéndose así en *testigo pasivo* que con su actitud retroalimenta la acción del agresor bajo el miedo que le produce el no contar con su beneplácito.

O es el caso de aquel *testigo activo* que se une a la víctima y acaba siendo acosado él también, sin descuidar el hecho de que un testigo puede ser agresor por acción o por omisión.

Finalmente el *testigo indiferente* que convive con la situación sin querer verla ni implicarse. Simplemente mira para otro lado siendo consentidor y, por tanto, apoyando indirectamente al agresor.

Vemos pues que la asignación de roles es compleja y habrá que estudiar cada situación particular para catalogar a cada uno y así ejercer el tratamiento adecuado según el caso.

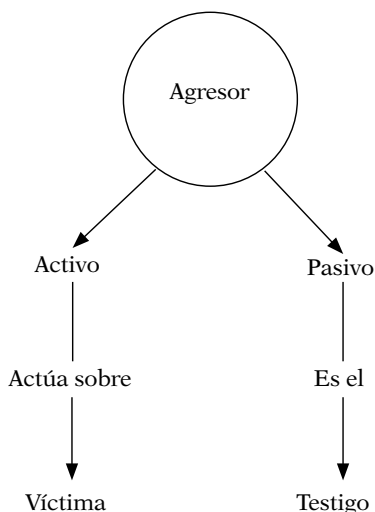
Han sido muchos los interesados por el tema que han tratado de estudiar estas figuras, poniendo especial énfasis en la figura del agresor y de la víctima, estando la figura del testigo mucho menos tratada. Entre los trabajos existentes y que tratan las tres figuras, y a los cuales hemos tenido acceso, destacamos las aportaciones de Olweus (1998, 2007), González de Rivera (2002), S. Harris y G. F. Petrie (2006) y del Equipo Multidisciplinar de PROTÉGELES (2009), entre otros.

En nuestra intención de aportar algo más, pasamos a continuación a detenernos en el estudio de cada uno de los roles de este triángulo atendiendo a sus perfiles diferencia-

dos y, a su vez cíclicos, para comprender mejor las situaciones que se generan y poder contribuir a la prevención del fenómeno.

4.1. EL AGRESOR

GRÁFICO 2
El agresor



Por agresor entendemos aquella persona que causa daño en forma violenta o con fuerza a otro, en cualquiera de sus formas, quebrantando su derecho a ser respetado. Con esta definición estamos en la línea de la recogida en el Diccionario de María Moliner (2007), quien se refiere al agresor como la persona que comete una agresión, entendiendo por agresión el «acto contrario al derecho de otro».

Es una figura en la que la inteligencia se convierte en una nota diferenciadora y clave para entender su conducta. Es así que un agresor inteligente es aquel que sabe encontrar su lugar en el grupo, siendo el líder, arrastrando a

los demás y con las suficientes habilidades sociales como para que nadie perciba su actitud hostil o intimidatoria. Siempre tendrá una respuesta preparada para hacer ver que lo que hace es correcto, ya que la persona a quien agrede lo provoca y se lo merece.

Nos podemos encontrar también a aquel agresor torpe o poco inteligente que agrede directamente y consigue «poder» dentro del grupo debido precisamente a su actitud violenta y hostil, pero que no es capaz de disimular lo que hace, simplemente lo hace, ganándose así una fama de anti-social en la que se ampara y justifica.

En el primer caso las relaciones que establecen estos jóvenes con los adultos suelen ser excelentes, llegando a ser considerados incluso como sociables y encantadores en el trato con los adultos. Es ésta una estrategia más para tenerlos de su lado y así, ante un episodio de violencia, generar el desconcierto y la sombra de la duda acerca de que realmente hayan sido ellos los que lo han provocado, obteniendo el beneplácito en forma de mensajes al agredido, tales como, «no ha sido nada», o «no lo hizo con mala intención».

Con esta actitud por parte de los adultos lo que consigue es la cobertura necesaria para proseguir con su actuación y el aplauso por parte de sus fieles seguidores, al ver como obtiene el reconocimiento de los adultos que no ven nada malo en lo que ha hecho y, por tanto, el grupo de acoso recibe el mensaje de que «no pasa nada».

Es evidente que alguien que anda en «estas guerras» no puede estar en el grupo de los alumnos académicamente brillantes, rasgo que no parece importar demasiado a sus seguidores a quienes seduce a través del despliegue de otras cualidades de índole menos académica.

Por regla general, cuentan con una personalidad problemática construida a base de experiencias negativas: familias desestructuradas, problemas de drogas o alcohol en su entorno más inmediato, desafectos familiares, falta de normas o incluso, maltrato psíquico o físico. Todo ello hace que, cuando se encuentran fuera de este círculo traten de construir su propio espacio, algo de lo que carecen, no importándoles a quien se lleven por delante y adoptando para

ello los mismos procedimientos de agresividad, dureza y falta de respeto, de los que ellos han sido objeto.

Si tenemos en cuenta que son personas en pleno proceso de madurez que no son capaces de interiorizar todo lo que les pasa y mucho menos de explicarlo, asumirlo y tratar de salir de esa situación, lo único que les queda es buscar escenarios en los que puedan hacerse fuertes. La escuela parece ser el lugar ideal para ello, donde se dan una serie de ingredientes que hacen que el fenómeno del acoso cuaje: tiempo (al ser un contexto en el que el chico pasa muchas horas y a lo largo de muchos años), diversidad (en el que siempre se encuentra un objetivo más débil sobre el que actuar) y poco control (los jóvenes están muchas horas sin ser supervisados por los adultos).

Las características que suelen estar presentes en el agresor, se pueden resumir en las siguientes:

- a) Suelen ser sujetos violentos con todas las personas que los rodean —no sólo con sus compañeros—, mostrándose duros y agresivos en su comportamiento.
- b) Gozan de un estatus social —en el grupo de iguales—, alto. Es reconocido como el líder del grupo.
- c) Las relaciones con sus padres suelen ser deficientes y ello se traduce en hostilidad hacia su entorno. Estas relaciones se suelen caracterizar por falta de afecto y excesiva permisividad.
- d) Suelen ser receptores de castigos físicos en su ámbito familiar.
- e) Sienten la necesidad de imponerse a los demás y dominar a los otros.
- f) Ausencia de sentimientos de culpabilidad.
- g) Raramente son académicamente brillantes.
- h) Físicamente suelen ser más fuertes que el resto o, al menos, más fuertes que la persona objeto de su acoso.
- i) Psicológicamente suelen tener una imagen positiva de sí mismos, con autoestima alta, llegando incluso a ser soberbios. El grupo es el que les hace mantener esta situación de superioridad pudiendo mostrarse más inseguros y ansiosos si les falta ese apoyo.

- j) Falta de empatía o incapacidad para ponerse en el lugar del otro
- k) Poca tolerancia a la frustración.
- l) Con frecuencia han sido víctimas.

Como hemos señalado anteriormente y como se refleja en el gráfico 2, existen dos tipos de agresores: el agresor activo y el agresor pasivo.

Entendemos por *agresor activo* aquella figura típica en los fenómenos de acoso que disfruta haciendo de la humillación, agresión e intimidación, su carta de presentación. Es el que actúa directamente sobre la víctima con el fin de neutralizarla y, como señalábamos al definir el fenómeno, tratando de causarle el mayor daño posible.

El *agresor pasivo* es la otra modalidad de esta figura, y la referimos a aquel sujeto que no actúa directamente sobre la víctima, sino que se alía al agresor activo dándole cobertura. Esta figura la identificamos con el testigo, adoptando diferentes modalidades como veremos más adelante.

Antes de finalizar el análisis de este rol, quisiéramos apuntar otra idea que nos parece interesante: la del *agresor agredido*. En la mayoría de las biografías de los agresores figuran casos de acoso y agresión que ahora tratan de reproducir con otros. Es una misma persona la que ejecuta y recibe la acción intimidatoria, es decir, arremete contra otros en forma de acoso —por lo que sería una variante del agresor activo—, habiendo sido o estando siendo objeto de agresión por parte de otros, generalmente por parte de su propio grupo (familia, amigos, etc.).

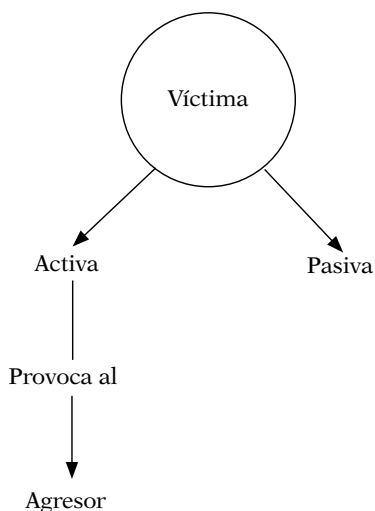
Es, sin duda, la figura más tratada en la bibliografía sobre el tema, quedando todavía muchas respuestas por dar al respecto.

4.2. LA VÍCTIMA

Al igual que ocurre con el agresor, la víctima también puede adoptar dos roles: activo y pasivo.

Por *víctima activa* entendemos aquella persona que con su actitud o con su comportamiento provoca a los que le

GRÁFICO 3
La víctima



rodean. Suelen ser niños hiperactivos, torpes en sus habilidades sociales, que distorsionan las dinámicas normales de relación y, por ello, pueden llegar a ser considerados un «estorbo» que debe ser neutralizado.

Algunos compañeros ven en ellos la diana perfecta para sus ataques ya que se lo merecen, llegando incluso a apropiarse de sus actuaciones inapropiadas para humillar de forma aparentemente justificada.

Sus principales características son:

- a) Son personas provocadoras, firmes y seguras de sí mismas.
- b) Tienden a molestar hasta que son víctimas de represalias.
- c) Se defienden, pero mostrando poca eficacia.
- d) Pueden presentar alguna discapacidad intelectual o en habilidades sociales.
- e) Personas extrovertidas.
- f) Pueden ser personas brillantes académicamente.

Pero es indudable que el tipo más común de víctima en el acoso escolar es la *víctima pasiva*, es decir, aquel niño o joven que es objeto de humillación por parte de otro sin ser capaz de responder a esos ataques. Normalmente se trata de escolares bien integrados en el centro y con los adultos. Suelen destacar en el aula realizando bien las tareas y despertando sentimientos de celos y envidia entre sus compañeros.

No gozan de demasiada popularidad en el grupo debido a su personalidad insegura y sensible y, con frecuencia, son hijos sobreprotegidos que nunca se han enfrentado a situaciones de confrontación y violencia. Se han criado en un clima de tolerancia y respeto que le dificulta el contacto con situaciones en las que estas cualidades no estén presentes o incluso se violen, no teniendo pautas aprendidas para responder en esos casos. Buscan entornos seguros para ellos por lo que raramente se rodean de grandes pandillas prefiriendo contar con algún que otro amigo íntimo.

Para ser víctima no hace falta tener ninguna característica especial, si bien determinados rasgos físicos (usar gafas, ser alto o tener una nariz grande, por ejemplo), o el pertenecer a un grupo social definido (raza gitana, inmigrantes, etc.), puede utilizarse como detonante.

En definitiva, las características de las *víctimas pasivas*, se pueden concretar en las siguientes:

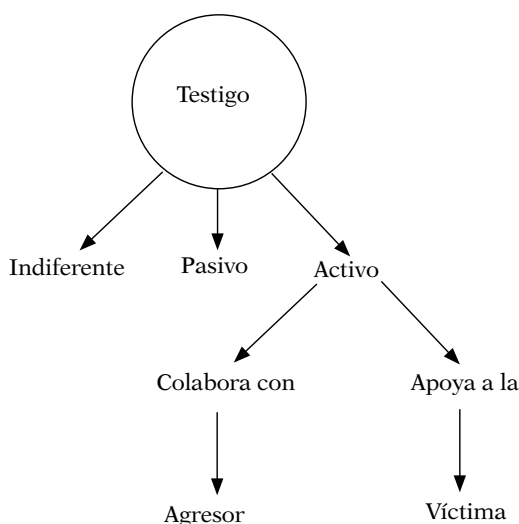
- a) Son personas tranquilas, que rechazan el uso de la violencia y la imposición.
- b) Por regla general son sujetos tímidos, introvertidos, que «no se meten con nadie» por lo que no suelen dar problemas en la escuela.
- c) Muy sensibles y de fácil llanto.
- d) Tienen pocos amigos.
- e) Físicamente son personas débiles, lo que los convierte en presa fácil para cualquier chico que trate de «imponer su ley».
- f) Psicológicamente muy inseguros, con un autoconcepto negativo y pocas habilidades sociales.

Es una figura menos tratada que la del agresor. Su tratamiento en la bibliografía especializada atiende, sobre

todo, a las consecuencias que se producen cuando una persona está sometida a episodios de acoso.

4.3. EL TESTIGO

GRÁFICO 4
El testigo



Nos parece interesante, una vez más, recurrir al diccionario para aproximarnos a su definición exacta. Así, en la segunda acepción del término, elaborada por María Moliner (2007), podemos leer que testigo es *aquella persona que está presente mientras ocurre cierta cosa, con o sin intención de dar fe de ella*. Reparamos especialmente en la segunda parte en la que se habla de la intencionalidad de dar fe de lo que ocurre, concluyendo que no siempre hay esa intención, como muy bien se ve en la mayoría de los casos de acoso escolar.

Como hemos señalado con anterioridad, es ésta la figura menos tratada en la literatura sobre el tema aun siendo, en nuestra opinión, una figura clave en la ocurrencia del fenómeno.

El de los testigos es un colectivo complejo e, incluso nos atreveríamos a decir que, absolutamente necesario para que se produzca el acoso o mejor dicho, para que el fenómeno cuaje y se mantenga. Sin la complicidad de los testigos el acosador no es nadie y acabaría por desaparecer.

Los testigos, la mayoría de las veces, adquieren ese rol por inercia y casi sin darse cuenta. Muchas veces se ven arrastrados por una situación que acaba envolviéndolos de tal manera que ya no pueden volver atrás, o no quieren hacerlo, por temor, interés, etc.

El factor miedo suele estar presente en este rol, al no atreverse a enfrentarse al agresor, bien por amistad con él o por temor a ser su objetivo.

Como en los casos anteriores, se pueden adoptar diferentes roles dentro de la misma figura (véase gráfico 4): activo, pasivo e indiferente.

- a) *Testigo activo*. Se pueden dar dos casos: activo con el agresor y activo con la víctima. En relación con el primero, son personas que colaboran con el agresor al que consideran amigo y no quieren fallarle. El segundo tipo es aquel testigo que se pone de parte de la víctima y denuncia el problema.

Este último es menos frecuente en el contexto escolar porque el riesgo a convertirse en víctima es muy grande.

- b) *Testigo pasivo*. Es aquel sujeto que prefiere mantenerse al margen de la situación, pero que sin darse cuenta está perjudicando seriamente a la víctima con su silencio, convirtiéndose en cómplice necesario del agresor.
- c) *Testigo indiferente*. Es aquel que actúa como si nada ocurriera manteniéndose al margen de todo. Da la sensación de que parece que prefiere no enterarse aún a sabiendas de que está sucediendo algo. De forma indirecta su actitud favorece al agresor.

Esta figura es a la que menos atención se le ha prestado en la bibliografía sobre el tema a pesar de ser vista, como hemos dicho, como una figura de vital importancia en los episodios de acoso.

Todos los roles necesitan de la ayuda y del apoyo de los adultos a través de programas de prevención y de corrección *ad hoc*.

En nuestra opinión, una de las formas de apoyo es potenciar que tanto las víctimas como los testigos sean efectivos en situaciones de acoso, dado que el agresor nunca plantea la ayuda. En el primer caso, las víctimas, que mejore su autoestima, autoafirmación, la resolución de conflictos, etc., para que sean capaces de denunciar la situación que sufren. Mientras que en el caso de los testigos efectivos, como hemos explicado en el párrafo anterior, que adoptan un papel activo, pero no de apoyo al agresor sino de rechazo de la situación y comuniquen a los adultos lo que sucede, aún a riesgo de ser considerados delatores, chivatos, o *dobber*, tal y como se conoce en inglés, o corriendo el riesgo incluso, de pasar a ser objeto directo del agresor.

Si se puede sensibilizar a los profesores y a las familias sobre los efectos perjudiciales de los comportamientos de intimidación, las futuras generaciones de niños y padres serán a su vez sensibilizadas. El niño de hoy es el padre de mañana y con la adecuada formación todos podremos conseguir una sociedad en la que el acoso escolar pase a ser una excepción.

Con este capítulo hemos tratado de sentar las bases de un fenómeno que es tristemente noticia en la sociedad de nuestros días. Definirlo ha sido nuestra primera aportación, tratando de analizar pormenorizadamente las figuras que entran en juego y dejando claro que se trata de un problema que afecta al conjunto de la sociedad y que requiere de una solución global. Hemos hecho patente la complejidad del fenómeno en el que inciden múltiples factores y que, por tanto, no tiene una única solución, sino un conjunto de acciones que deben de tener como punto de partida y de llegada la prevención.

En el siguiente capítulo nos tendremos en identificar y analizar los factores que inciden en el fenómeno como paso previo a la intervención sobre el mismo.

CAPÍTULO II

Factores que influyen en el acoso escolar

La escuela ha de enseñar a manipular las fuerzas con que se ha de luchar en la vida.

ANÓNIMO

INTRODUCCIÓN

El acoso ha existido siempre y en todas las sociedades, tal como hemos visto en el capítulo anterior, aunque actualmente se le presta mayor atención, con el objetivo de poner a salvo la dignidad humana, por exigencia de la democracia en la que estamos inmersos y porque los medios de comunicación son más conscientes de la gravedad del tema y favorecen la información y el conocimiento de sus consecuencias.

Existen diferentes denominaciones para al maltrato entre iguales, pero entendemos que el nombre de *acoso* —definido en los términos del capítulo 1—, define perfectamente un fenómeno unitario, genérico y común a todos los contextos.

Como sucede en todos los fenómenos complejos, el acoso entre iguales es un conjunto de causas que actúan desde distintos ámbitos y que van a intervenir en el nacimiento, mantenimiento, cambio y extinción de estas conductas (Avilés Martínez, 2006, 147).

Para entender esta multicausalidad se han de tener en cuentas dos grandes aspectos o dimensiones que envuelven la situación de violencia entre iguales en la escuela:

- Por una parte, está el *marco o contexto* en donde se produce tal conducta, como por ejemplo: el social, el cultural, el escolar, el familiar y el personal. Según algunos autores, los factores que afectan o provocan el acoso escolar son, como hemos dicho anteriormente, multicausales, aunque entre los más frecuentes suelen estar los que tienen que ver con un abandono del sistema educativo, la trivialización creciente de la violencia entre niños y la propagación del éxito, la rivalidad, la competitividad entre iguales así como el maltrato y la ridiculización como una herramienta para conseguirlo.
- Y, por otra parte, esta la *dimensión de educación emocional* que se produce en los contextos mencionados anteriormente. Nos referimos al desarrollo de las competencias emocionales y al grado de adquisición que presentan los alumnos en general, los profesores, los padres y demás agentes que están presentes en el ambiente del alumno y que facilitan o inhiben, según el caso, el acoso escolar. Así, podemos señalar, por ejemplo, algunas competencias que son claves para evitar la agresión entre iguales: la autoestima, el autoconcepto, el afrontamiento, la asertividad, la resolución de problemas, etc., como analizaremos en el siguiente capítulo.

Actualmente, parece que los valores o principios son algo caduco, a extinguir, dando la falsa idea de que «todo vale», lo cual justifica cualquier conducta agresiva en cualquier lugar y ante cualquier persona, y que existen más derechos que deberes. Este mensaje subliminal en el que

no se establecen normas y límites favorece que se utilice el uso del lenguaje agresivo y ofensivo constantemente, tanto en las películas de temática esencialmente violenta como en los debates de «matiz rosa» en televisión.

Otras cuestiones que afectan el desarrollo de conductas agresivas desde los medios de comunicación son: la falta de respeto, la crítica indiscriminada, la violencia y agresión como noticias cotidianas, incluso con imágenes que afectan a la sensibilidad de los más jóvenes, todo ello como reflejo de las relaciones tóxicas entre iguales. El mofarse de otros, separar, o agredirles por no ser iguales, suele ser una forma de llamar la atención y de obtener un reconocimiento social. Se trata, en el fondo, de unos valores en alza que dan prioridad al maltrato como una forma aceptable de obtener reconocimiento social o de pasar el rato.

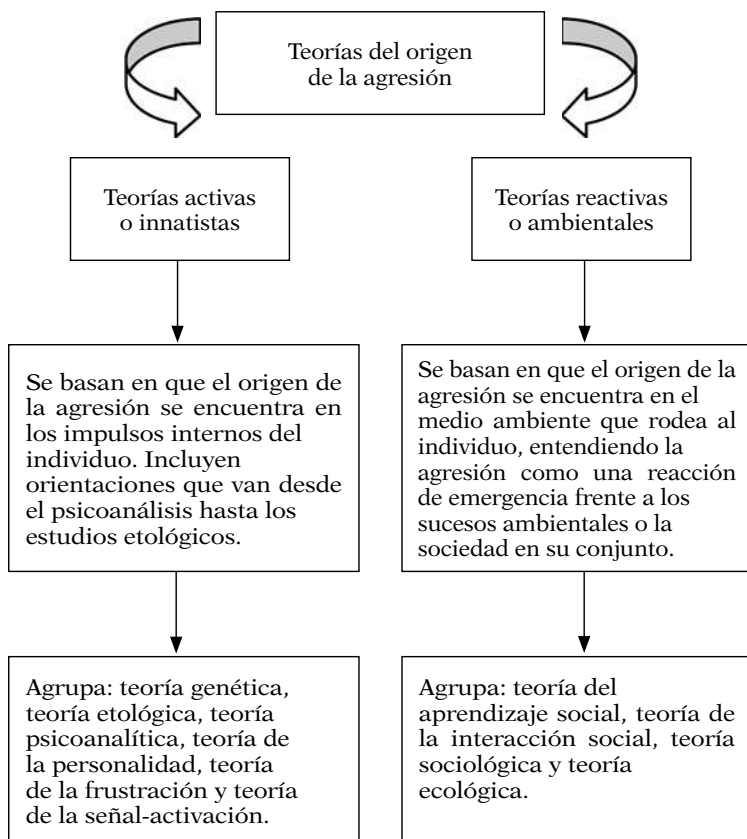
En este capítulo analizaremos, en primer lugar, las teorías que explican el origen de la violencia, lo cual nos ayudará a entender mejor el fenómeno del acoso escolar y a ver que a lo largo de la historia siempre ha habido muchos autores que se han interesado por el tema, tratando de establecer una teoría coherente explicativa de la violencia. En segundo lugar, es nuestra intención exponer aquellos factores que consideramos son causantes o coadyuvantes, directa e indirectamente, del origen del acoso escolar en nuestra sociedad y en el momento actual.

1. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL ORIGEN DE LA VIOLENCIA

Las teorías generales sobre el origen de la conducta agresiva o violenta en el ser humano son aplicables, en especial, a los escolares de secundaria de nuestros centros educativos. Existen muchas y variadas teorías que explican el origen de la violencia, aunque pueden sintetizarse en dos grandes líneas argumentales, por un lado, estarían las perspectivas *activas* o *innatistas* que consideran que la agresividad es un componente biológico o innato del individuo, básico o elemental para su proceso de adaptación. Desde este enfoque se considera que la agresión tiene una fun-

ción positiva y que debe ser la educación la responsable de canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Y, por otro, las teorías *reactivas o ambientales*, que resaltan el papel del medio ambiente y, sobre todo, la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del individuo.

TABLA 1
Líneas teóricas sobre el origen de la agresión



1.1. TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

Tal como mencionábamos en el párrafo anterior esta perspectiva teórica recoge varias teorías afines, que suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos del individuo. Así tenemos:

- La *teoría genética* que defiende que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos, como puede ser la anomalía del cromosoma XYY², o de procesos bioquímicos y hormonales, como es el caso de altos niveles de testosterona y noradrenalina, que tienen lugar en el organismo del individuo. Esta teoría enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.
- La *teoría etológica* surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. La violencia se considera como una reacción innata del individuo y de sus impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. Su finalidad es la supervivencia del individuo y de la propia especie.
- La *teoría psicoanalítica* defiende que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como

² Síndrome del doble Y (llamado a veces síndrome del supermacho: 47, XYY). http://es.wikipedia.org/wiki/Mutaci%C3%B3n_cromos%C3%B3mica. (noviembre de 2010). La polémica más moderna surge a partir de un pequeño trabajo de Jacobs et ál. (Nature, 1965), apoyándose en otro anterior de Court Brown (1968). Jacobs realiza un estudio de 197 pacientes de conducta peligrosa reclusos en el State Hospital de Lanarkshire (Escocia), entre los que encontró 7 varones con un cromosoma XYY. Estos reclusos habían sido convictos en 92 ocasiones pero sólo ocho por delitos contra las personas.

<http://www.gorgas.gob.pa/museoafc/loscriminales/criminologia/cromosoma.html> (noviembre de 2010).

reacción ante el bloqueo de la libido³, o dicho de otro modo, ante el impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Así, si el sujeto puede liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, mientras que si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión.

- La *teoría de la personalidad* se basa en los rasgos constitutivos de la personalidad que provocan o favorecen el comportamiento violento. Son ejemplos significativos la carencia de autocontrol, la impulsividad o déficits cognitivos. Algunos ejemplos de enfoques son la teoría de Eysenck y Eysenck (1987), que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer (1952), que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.
- La *teoría de la frustración* se centra en que ante la imposibilidad de alcanzar nuestro objetivo nos sentimos frustrados y la agresión es la herramienta que nos permite destruir aquello o a aquel que se interponga (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939).
- La *teoría de la señal-activación*. Esta teoría está relacionada con la anterior, pero con algunas modificaciones propuestas por Berkowitz (1962, 1969). En concreto, que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo *per se*, sino que es necesario desear poseer ese algo. Por otra parte, el autor sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina *cólera*, lo que significa que la frustración provoca *cólera* y la *cólera* activa el organismo y

³ Se refiere a la energía vital general de la persona. La mente es un sistema que se autorregula gracias a la lucha entre tendencias o instancias opuestas: se trata de fuerzas o *pulsiones* ('energía psíquica profunda que orienta el comportamiento hacia un fin y se descarga al conseguirlo').

lo prepara para la agresión y, finalmente, se producirá la agresión dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

1.2. TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALISTAS

Tal como vemos en la tabla 1 y, al igual que sucede con las teorías innatistas, en este apartado se agrupan aquellas teorías que resultan afines en sus presupuestos en relación con la violencia. Así, tenemos las siguientes:

- La *teoría del aprendizaje social*, considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación (Bandura, 1976, 1986, 1997). La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que el individuo imite el comportamiento agresivo, mientras que si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Dentro de esta teoría destacan como modelos primarios los padres y los amigos. En el caso de la violencia o en el del acoso escolar, se ha podido constatar por medio de estudios, que los padres con conductas agresivas suelen tolerar e incluso fomentar y alabar la agresividad del adolescente. Esto mismo sucede en el contexto escolar, cuando los mismos compañeros animan y halagan tal conducta, lo que inmediatamente proporciona el beneficio social del respeto de sus pares, así como hacerle popular o líder entre su grupo.
- La *teoría de la interacción social* defiende el carácter interactivo de la conducta humana, siendo el comportamiento agresivo el resultado de la interacción del contexto social y las características personales del individuo. Es el enfoque que mayor peso concede a la influencia del ambiente y contextos sociales, además se considera bidireccional, es decir, que el indi-

viduo influye en el ambiente y éste en el sujeto (Lewin, 1948; Zimbardo, 2007). Esta teoría contempla las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con grupos de iguales desviados, todos ellos factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el escolar pueda desarrollar una conducta acosadora.

- La *teoría sociológica* da un paso más que la presentada en el párrafo anterior, ya que incluye en el enfoque de la conducta de violencia las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Por ello, da mucha importancia a los factores de la pobreza, la marginación, la explotación o sometimiento de las personas, etc. Por otra parte, se considera que influyen mucho los valores que imperan en la sociedad. Así, algunas culturas valoran positivamente la agresión y, además, se premia. Todas estas conductas están altamente favorecidas por la tolerancia de los ciudadanos y, de forma especial, por los medios de comunicación (Luhmann, 1995, 2004, 2005; Ritzer, 2010).
- La *teoría ecológica* contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles básicos que reflejan la influencia en el comportamiento del individuo:
 - a) el nivel *microsistema*, que son aquellos niveles más próximos al individuo, como son la familia y la escuela, así como las actividades, roles y relaciones interpersonales;
 - b) el nivel *mesosistema*, que afecta a las interacciones existentes o comunicación entre los contextos mencionados en el apartado anterior;
 - c) el nivel *exosistema*, son los contextos que rodean al individuo aunque no participe de forma activa, como son el grupo de amigos de los padres y hermanos o los medios de comunicación;
 - d) el nivel *macrosistema*, que tiene que ver con la cultura y el momento histórico-social en que el

individuo está inmerso, lo que incluye la ideología y valores predominantes en la misma (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 2005).

1.3. TEORÍA ECOLÓGICO-EMOCIONAL

Después de exponer muy brevemente las teorías que constituyen las dos perspectivas más genéricas, la del innatismo y la ambientalista, nos permite enmarcar las líneas de nuestra teoría del acoso escolar.

Por un lado, consideramos que el enfoque que presenta la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 2005), es la que más se aproxima a nuestra perspectiva de comprensión de la complejidad de la conducta violenta en la escuela, ya que tiene en cuenta el desarrollo individual en interacción con las personas que forman su ecosistema inmediato como es la familia y, ambientes más distales, como son la escuela, abarcando así los dos contextos que más pesan en el acoso escolar. En esta línea están Gracia y Herrero (2008) y Gracia y Musitu (2010).

El supuesto fundamental, desde la teoría ecológica, acerca de los problemas de comportamiento adolescente en la escuela, es que éstos no son únicamente responsabilidad del discente, sino que ha de considerarse que está inmerso en un contexto y que existen diferentes tipos de interacción, todos ellos bidireccionales. Así mismo, esta perspectiva apunta como solución al problema mencionado, el promover cambios efectivos en el contexto social más que intervenciones personalizadas. Visto de esta forma, el acoso escolar, es un fenómeno complejo, multicausal y que es necesario un análisis de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se desenvuelven (Díaz-Aguado, 2002a, 2005).

Por otra parte, queremos destacar la perspectiva del desarrollo de las competencias emocionales como prevención del acoso escolar, que será nuestro hilo argumental a lo largo de todo el libro.

Las competencias emocionales recogen los dos aspectos mencionados en la teoría ecológica: el nivel personal y el nivel social, de forma que contemple los dos aspectos

dentro de los contextos en los que se desenvuelve el alumno y que permiten prevenir el acoso escolar.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR

El término *factor* proviene del latín (factor, oris) que se aplica al que ejecuta una cosa o es causante de ella, también se entiende como algo que contribuye, junto con otras cosas, a cierto efecto (Moliner, 2007). Esta última acepción es la que acuñamos, entendiéndolos como aquellos aspectos que contribuyen a que se produzca un determinado efecto, a lo que denominamos *factores de riesgo*⁴. Son variables que ponen al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia las conductas y actitudes violentas.

Comenzaremos por los aspectos más amplios para terminar refiriéndonos a los más concretos. Así, tenemos factores sociales, culturales, familiares, escolares, grupales y personales.

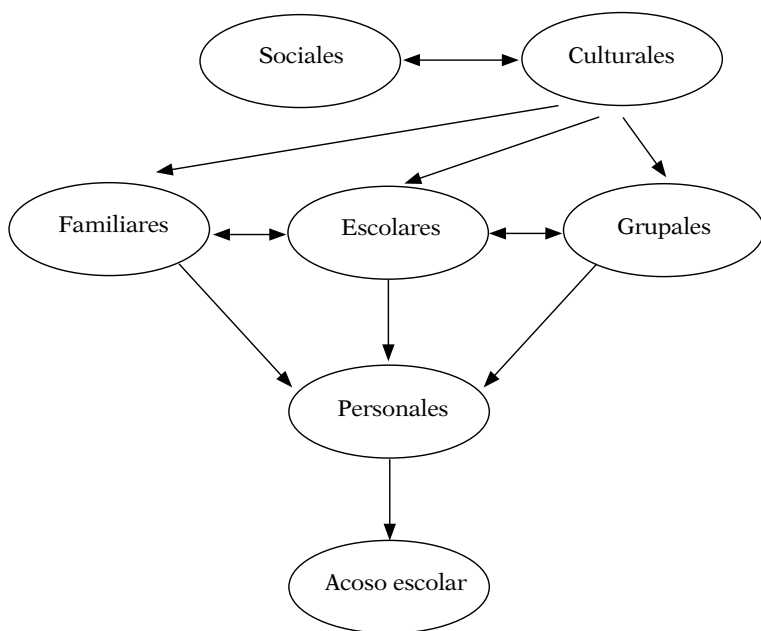
2.1. LOS FACTORES SOCIALES

Entendemos por factores sociales, de forma general, aquellos que definen características que posee una determinada población y que permiten establecer criterios evaluativos en diversas áreas. Y, de forma más específica, los que se presentan en diversas sociedades y que repercuten en la individualidad de los miembros del grupo, como por ejemplo: económicos, políticos, religiosos, educativos, familiares y, por supuesto, de la violencia entre iguales.

Dentro de este grupo existen varios aspectos que afectan o provocan el acoso. Las condiciones *socioeconómicas* a veces provocan situaciones de maltrato, también denominada *violencia estructural* y pobreza (Aber y Jones, 2003;

⁴ Abordamos en este capítulo este tipo de factores, sin olvidarnos de los *factores protectores* a los que nos referiremos en el capítulo siguiente.

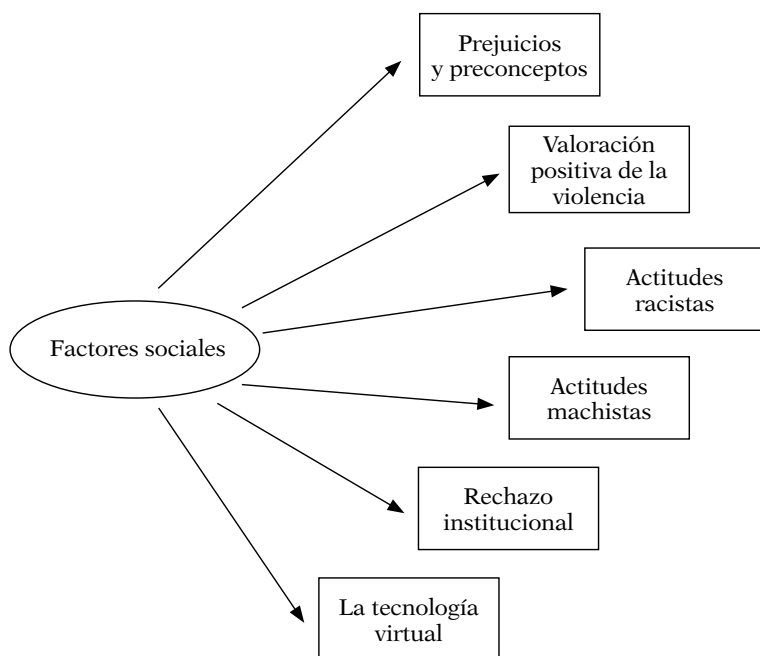
GRÁFICO 2
Factores que influyen en el acoso escolar



Tillmann, 2005). Otros indicadores que forman parte de este tipo de factores que merecen ser destacados son:

- Los *prejuicios y preconceptos* que generan estereotipos específicos y que permiten la aplicación de palabras peyorativas y discriminatorias para los roles de los personajes del acoso escolar. En general, esto sucede porque se pretende justificar la permisividad y trivialización del acoso.
- *Valoración positiva de la violencia* en la sociedad actual de competitividad. Este ensalzamiento de la actitud de agresión entre iguales parece ser una exhibición de poder en el grupo y en la sociedad. Esta situación se produce en diferentes contextos geográficos, por eso se detecta en las ciudades, en los suburbios y en los pueblos.

GRÁFICO 3
Factores sociales



- Las *actitudes racistas*, según Fernández García (1996a), son una de las causas del acoso escolar y de muy fácil ocurrencia, al existir una serie de signos externos que pueden provocar al agresor, estos son, por ejemplo: el color de la piel, la creencia religiosa, la etnia de procedencia, la cultura, etc.
- Las *actitudes machistas* aplican la fuerza física para imponer el poder. Suele estar relacionado con la desigualdad de sexos y se ejerce el dominio y control sobre otros, especialmente con las niñas, en la creencia de que son más débiles y sumisas.
- El *rechazo institucional* cuando se discrimina una minoría en razón, por ejemplo, de la etnia (como es el caso de los gitanos). Rigby (2002) se refiere expresamente a la situación de rechazo institucional cuando la sociedad en general agrede a una minoría.

- *La tecnología virtual.* Incluimos este factor como una realidad muy actual, que los jóvenes dominan mejor que la generación de sus padres y que permite o facilita una nueva situación denominada como ciberacoso ya tratada en el capítulo anterior. Como vimos, este nuevo factor se refiere al uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos *online* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales.

2.2. LOS FACTORES CULTURALES

No son factores directamente implicados en la aparición del acoso. Se consideran *rémoras* o lastre que dificultan su abordaje y eliminación, además de ser el crisol por el que se analizan o filtran determinadas conductas. Son aparentemente invisibles, ya que suelen estar asentados durante mucho tiempo en la cultura de los grupos sociales, por lo que es muy difícil modificarlos. Se consideran costumbres que se dan por sentadas, sabidas y aceptadas. Están presentes en la vida cultural de la sociedad, como por ejemplo:

- *Los valores* que responden perfectamente al perfil dibujado anteriormente al estar instaurados en la sociedad desde hace mucho tiempo, que se van modificando con mucha lentitud al paso de los años y son el patrón por el que se miden diferentes conductas.
- *Normas de convivencia.* Íntimamente ligadas a los valores ya que, de alguna forma nacen de ella y sirven para mantener un determinado orden social. El que toda la comunidad las tenga presentes y respete facilita la convivencia, de ahí su importancia en la vida de los centros educativos.
- El *individualismo* y la *competitividad* son factores que se imponen como una forma de vida según en qué momento social y hacen que las personas adopten determinadas conductas no siempre favorecedoras del progreso social.

- Los *medios de comunicación*. Autores como Gari-tonandia, Fernández y Oleaga (2005), resaltan que sus contenidos, la consecución de los objetivos, la exaltación de rasgos violentos, incluidos en los rasgos moralmente aceptables, se convierten en modelos imitables por los jóvenes. Por otra parte, autores como Bandura (1997) y Baron (1977) investigaron la exposición a modelos agresivos de un grupo de personas y su relación con la posterior aparición de conductas agresivas en quienes observaban, sobre todo si el modelo no se ha corregido y produce algún tipo de «recompensa», como puede ser sentirse más poderoso, el mejor, el jefe, etc. (Bandura, 1986). En cambio, los sujetos que desarrollaban el rol de testigos valoran más el logro de sus objetivos que los daños colaterales que pudieran derivarse (Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff y Yarmel, 1987; Pearl, 1982).
- Los *grupos de iguales o bandas organizadas*. A veces, entre los grupos o bandas se exigen ciertas acciones obligatorias para pertenecer al grupo, para demostrar la lealtad al líder, de iniciación, etc. Generalmente supone alguna acción que transgreda una norma y que suele conllevar alguna dosis de agresividad o violencia. De hecho, esta es la norma que propugnan ciertos grupos con rasgos violentos que les definen o identifican, así surgen los *skinheads*, *graffiteros*, neonazis, radicales, etc., cuyo ideario son comportamientos destructivos y violentos.

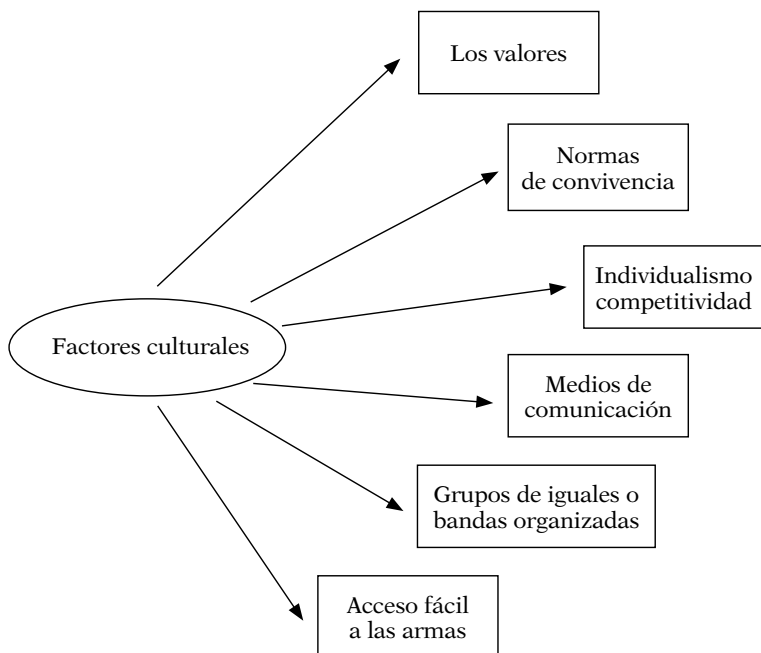
Autores como Rigby (2002) señalan que también existen grupos o bandas asociados a etnias específicas, pertenecientes a determinadas clases sociales, de bajo desarrollo cultural en las que se han detectado rasgos violentos. Para Tillmann (2005) es un posible factor de la violencia la pobreza extrema, mientras que Morita, Soeda, Soeda y Taki (1999), relacionan la carencia de valores culturales con determinadas creencias de aniquilación y odio.

Finalmente, señalamos las aportaciones de Olweus cuando señala que cuando varios alumnos acosan a otro, es probable que concurren determi-

nados mecanismos sociales, psicológicos o de grupo, que el autor ha desarrollado en detalle en sus trabajos de 1978 y 1993, y que se pueden resumir en: 1) «Contagio» social; 2) Debilitamiento del control o de las inhibiciones contra las tendencias agresivas; 3) «Responsabilidad difusa»; y 4) Cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima. Todos ellos pueden facilitar la comprensión y explicación de por qué determinados alumnos normalmente amables y no agresivos participan en estos ataques sin grandes recelos (Olweus, 2007).

- En la facilidad de *acceso a las armas*. Autores como Moore (2002) y Tillmann (2005), señalan que este es el caso, especialmente, de los adolescentes norteamericanos, con los sucesos de Littleton (Denver) en Estados Unidos o bien en la Escuela Secundaria de Columbine.

GRÁFICO 4
Factores culturales



2.3. LOS FACTORES FAMILIARES

Es necesario señalar los factores familiares ya que es el primer contexto en el que el niño aprende las relaciones personales e interpersonales y en las edades más tempranas, lo cual supone que quedan mucho más marcadas para el resto de la vida del niño. Desgraciadamente, también se aprenden conductas intimidatorias o de victimización en este contexto (Rigby, 1996 y 2002).

Los factores que influyen desde el contexto familiar son bastantes, aunque en nuestro caso sólo abordaremos algunos de ellos, aquellos más significativos:

- Los *modelos familiares* que crean los vínculos emotivos en la infancia. Los padres establecen un modelo de relaciones de interacción, que varían desde la seguridad hasta la angustia y la evitación (Ainsworth, Blehar, Walters y Wall, 1978). Si el modelo es intimidatorio o evitativo, supone una actitud carente de afecto que incrementará el riesgo de una conducta agresiva en los niños con los demás compañeros. Mientras que si existe protección de las madres, aunque exista distanciamiento de los padres, esto será un factor de protección ante la conducta agresiva, tal como señala Olweus (1993, 1998).

Es evidente que, entre un modelo y el otro, pueden darse múltiples combinaciones sobre todo si nos atenemos a los nuevos modelos de familia, en muchos casos todavía difusos y que pueden producir inseguridad y ansiedad en los hijos, convirtiéndose en factores propiciatorios de conductas de victimización (Smith y Sharp, 1994; Smith y Thompson, 1994; Smith, 2005), y a juzgar por algunos estudios, con mayor incidencia en el caso de las niñas (Rigby, 1996).

En un estudio realizado por Funk (1997) no se han encontrado diferencias en cuanto a la presencia de conductas violentas si comparamos niños pertenecientes a familias completas o monoparentales,

pero sí parece que influye el número de hermanos. Según Avilés Martínez (2002, 160) el hecho de tener dos o más hermanos previene el acoso.

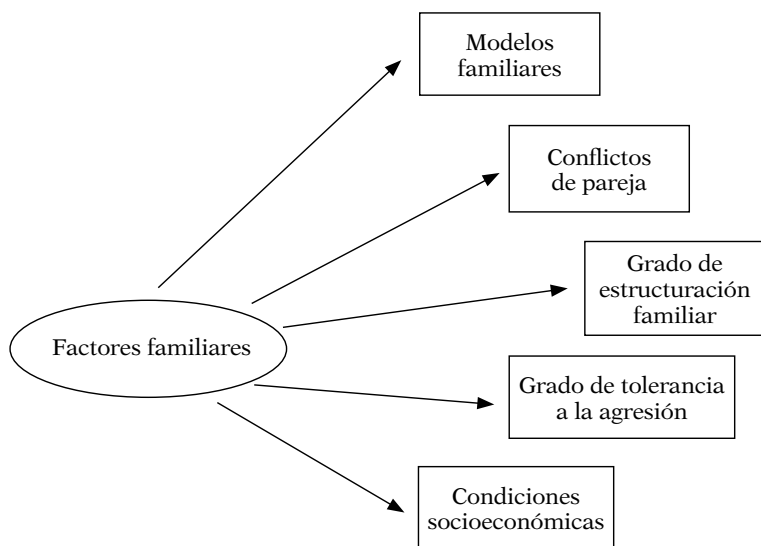
- Los *conflictos de la pareja* que conviven con el niño puede suponer una fuente de problemas en su componente de vivencia y aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, Olweus (1998, 60) señala un aspecto muy importante dentro de este apartado, como es la utilización de los niños en los conflictos de sus padres.
- El *grado de estructuración familiar*. Dentro de este factor es importante destacar el grado de estructuración, jerarquización, y cohesión de las familias, ya que se pueden considerar como elementos predictores de una posible conducta de acoso escolar. Varios autores entre los que destacamos Ortega y Mora-Merchán, (2000a, 60) y Ribby (2002), señalan que existe la tendencia de un mayor poder de la figura paterna y como tal su percepción por los integrantes de la familia (Bowers, Smith y Binney, 1992). En el caso de las víctimas, Olweus (1993) detecta sobreprotección de la madres y distanciamiento de la figura paterna. Esto evidencia la baja o escasa calidad y cantidad de comunicación, y de atención y protección equilibrada de sus miembros, así como un mal funcionamiento de los roles dentro del seno familiar.
- El *grado de tolerancia de la agresión*. Es primordial el mensaje que subliminalmente reciben los niños en el seno familiar con respecto a la permisividad de la agresión, en especial de los padres.

En el caso del acoso escolar parece comprobado que cuando existe una conducta muy laxa o permisiva de los padres ante las acciones agresivas de sus hijos, dificulta un correcto aprendizaje de las conductas de interrelación con los demás (Olweus, 1998, 59); sin embargo, otros aspectos también pueden ser causa de la conducta violenta. Farrington (1978) apunta que un comportamiento demasiado punitivo también favorece este fenómeno, y Patter-

son, DeBaryshe y Ramsay (1989) señalan que un control de la conducta de forma inconsistente también tiene el riesgo de favorecerla.

- Las *condiciones socioeconómicas*. Con respecto a si las condiciones socioeconómicas influyen, las investigaciones son dispares, desde quienes señalan un acoso a sujetos con nivel socioeconómico medio o superior, quizá mucho más psicológico (Funk, 1997), hasta quienes señalan el grado de pobreza como factor desencadenante del acoso físico (Tremblay, Masse, Perron, Leblanc, Schawartzman y Ledighan, 1992).

GRÁFICO 5
Factores familiares



2.4. LOS FACTORES ESCOLARES

Resalta dentro de este factor la importancia de los trabajos realizados por Solberg y Olweus (2003), quienes detectaron un aumento del 50 por 100 de casos de acoso en la etapa de 8 a 16 años, entre los años 1996 y 2003, lo cual es

un dato impactante que obliga a prestar atención al fenómeno desde un punto de vista global e internacional.

El factor escolar es muy importante bajo nuestra perspectiva de estudio, ya que es el contexto en donde se produce el fenómeno del acoso y objetivo del presente libro, por lo tanto, intentaremos sintetizar y aclarar aquellos más significativos que pueden favorecer este tipo de conductas:

- *Agentes implicados en el acoso.* Dentro del factor escolar, el indicador de centro y personajes implicados (agresor-víctima-testigo) en este tipo de conducta, parece que es bastante variable ya que la mayoría de las investigaciones señalan que no existe un patrón subyacente al fenómeno del acoso (Avilés Martínez, 2003; Smith, 2005).
- *Tamaño del centro.* Este indicador no parece ser determinante en la presencia del acoso escolar, aunque existen riesgos de que se produzcan cuando están relacionados con otros factores como es la desprotección del alumno en diferentes situaciones y espacios del centro (Olweus, 1998, 41; 2007). Es así que suele haber mas probabilidad de que el fenómeno se produzca cuanto mayor sea el centro (Olweus, 1993, 2007).
- *Centros públicos y privados.* Al igual que el indicador anterior, el hecho de que el centro sea público o privado, o que sea de barrio o de ciudad, no supone una relación directa con el desarrollo de conductas de acoso escolar (Avilés Martínez, 2006, 162).
- *La aplicación de valores en los centros.* A diferencia de los indicadores mencionados anteriormente, el hecho de que se incluyan determinados valores en el programa formativo del centro, influye en la prevención de la conducta agresiva en la escuela, lo que nos lleva a señalar la importancia de diseñar programas de prevención antiacoso. Así, autores como Sullivan (2001) defienden esta postura, afirmando que sería la mejor fórmula para hacer de las escuelas lugares seguros.

- *Código de normas de convivencia*. Este factor está íntimamente relacionado con el anterior y también influye de forma directa por lo que es necesario lograr consensuar con todos los agentes del centro escolar un código de normas de convivencia. Ello permite que posteriormente pueda ser evaluado y, si es necesario modificado, pero sobre todo importa que sea asumido por todos creando un clima escolar más agradable (Fernández García, 1996a).
- *Objetivos generales del currículo*. Este indicador sí que influye directamente. Cuando en la metodología escolar se han señalado objetivos de educación emocional, como: el respeto a uno mismo y a los demás, la tolerancia ante otras formas de pensar, la cooperación en lugar de competitividad, etc., parece que garantiza que se genere un clima de trabajo y compañerismo diferente.

Por otra parte, evita una selección negativa en la que algunos discentes queden descolgados o apartados de la comunidad escolar en función de su procedencia social y cultural (Mooij, 1997). En esta línea del desarrollo de las competencias emocionales que propugnamos se evitarían los métodos competitivos y la dinámica de la agresión (Rigby, 1996).

- *Carencia de alternativas postacadémicas*. Este indicador de la falta de alternativas al finalizar los estudios obligatorios hace que algunos alumnos queden descolgados del sistema educativo y laboral, generando aburrimiento, desinterés y falta de motivación, convirtiéndose en un «sujeto conflictivo» para los demás y para la sociedad. En esta línea argumentativa, apuntan Campart y Lindström (1997), a propósito de las escuelas suecas, considerando estos factores como los más influyentes en el fenómeno del acoso.
- *Presencia de adultos*. Este factor es muy importante en la reducción de las conductas agresivas en el contexto escolar. La sola presencia de adultos acompañando a los niños reduce considerablemente las conductas de acoso en el patio, en la hora de recreo,

en las aulas, en el autobús, en el camino del colegio a casa o en la calle (Avilés Martínez, 2003; Fernández García, 1996b; Olweus, 1998; 2005 y 2007).

- *El papel del profesor*. Se hace necesario que el profesor tenga conocimiento y discrimine bien los indicadores de las conductas de acoso (Funk). Según los estudios realizados por autores como Farrington (1978, 1997 y 2005) y Silvenail (2000), el profesor desconoce este tipo de conductas en su centro y la mayoría de las veces actúa de forma inconsistente, hecho que no favorece a las víctimas (Olweus, 1998). En esta misma línea de argumento, Funk (1997), aporta evidencias acerca de que los profesores tienen una autopercepción muy baja de su actuación con respecto a las víctimas, reconociendo que no intervienen o que hacen poco al respecto.

Por otra parte, los estudios de Healey (2003a y b) destacan que los alumnos, especialmente las víctimas, piensan que los docentes tienen muy poca capacidad y disposición de intervención ante este tipo de casos, incluso los que han sido denunciados. Además, existe poca comunicación entre alumnado y profesorado y, sobre todo, pérdida de autoridad del profesor en el centro escolar, algo que está suscitando gran controversia en la mayoría de los países, en la actualidad.

Esta nueva situación de pérdida de autoridad del docente hace que sea mucho más vulnerable psicológicamente, lo que le lleva a desarrollar inadecuadamente sus competencias profesionales, no llegando a aplicar una metodología adecuada para el control de la clase, perdiéndose así la figura del maestro como modelo para los alumnos.

En el último informe del Defensor del Profesor realizado en España⁵, se denuncia que el 28 por 100 de los docen-

⁵ Del sindicato de profesores ANPE, presentado el 16 de noviembre de 2010 como resultado de su investigación, señala que de los 3.978 docentes del curso anterior recurrieron a este servicio: en los niveles de secundaria (45 por 100) y primaria (38 por 100). En un 24 por 100 de los casos se trataba de profesores que habían sido acosados por los padres y en un 2

tes tienen problemas para impartir clase, ya que existen conductas disruptivas y de acoso por parte de sus propios alumnos y los padres de los mismos. La presión de modificar las notas como resultado del rendimiento académico de sus discentes supone un 7 por 100 de los casos, todo ello lleva a profesores a plantearse el abandono de su profesión (5 por 100) debido a la conflictividad con alumnos y padres. Si recordamos lo expuesto en el capítulo 1 estamos hablando de *violencia vertical ascendente* que se está extendiendo de manera alarmante en la mayoría de los países denominados *civilizados*.

Es lógico que ante un panorama como el que hemos descrito anteriormente, en el que el profesor es vulnerable al acoso psicológico y agresiones, no pueda mediar en situaciones de acoso entre iguales.

— *Otras causas que inciden.* En este apartado incluimos varios factores que no han sido tratados anteriormente, como son:

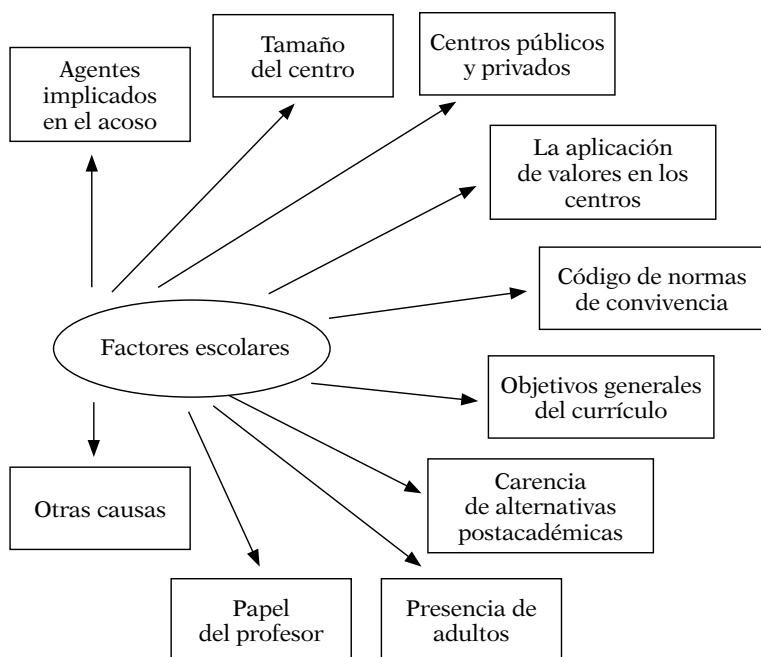
- Las políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas dentro del centro educativo y obvian los valores esenciales de vida, como por ejemplo la paz, armonía, negociación, etc.
- La transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, como tradición cultural y social que no es manifestado de forma explícita, pero que sí están influyendo de forma encubierta.
- La falta de atención a la diversidad cultural, que actualmente está generando muchos conflictos y acoso por razones étnicas.
- La focalización exclusivamente en contenidos excesivamente academicistas, obviando que existen

por 100, se trataba de profesores que recibieron amenazas. Las extorsiones recibidas de sus alumnos se cifraban en un 22 por 100 de acosos, y un 9 por 100 de agresiones. También denunciaban otro tipo de conductas provenientes de sus alumnos, tales como, insultos (20 por 100), faltas de respeto (10 por 100), grabaciones y fotos en Internet (10 por 100) y daños a objetos de su pertenencia (8 por 100). Publicado en el diario gallego *La Voz de Galicia*, miércoles 17 de noviembre de 2010.

competencias emocionales y que están recogidas como transversales en el currículo escolar.

- La conocida «ley del silencio» con respecto al acoso escolar, es decir, no sólo silencio sino también inacción y ocultamiento que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor exige silencio y se lo impone a la propia víctima que lo asume por temor a las represalias. Los observadores, testigos o espectadores tampoco comunican los hechos por miedo, por cobardía o por no ser acusados de «chivatos».

GRÁFICO 6
Factores escolares



2.5. LOS FACTORES GRUPALES

Dentro de este bloque está de fondo la idea de la posición de estatus que ocupa dentro del grupo cada uno de los tres personajes que componen el triángulo del acoso. Otra cuestión son las dinámicas grupales que se establezcan, así como los mecanismos de intimidación:

- *El acoso como algo cotidiano y cercano.* Las investigaciones demuestran que el acoso es un hecho presente y cotidiano en los grupos escolares. Los alumnos reconocen que perciben actos de intimidación en los centros habitualmente y que conocen casos de acoso que suceden cerca de ellos. Normalmente este acoso se da en primer lugar en la misma clase, después en el mismo curso y, finalmente, con alumnos de un curso superior y en uno inferior (Avilés Martínez, 2002; Ortega, 1992). Estos datos revelan que el acoso entre iguales es *algo muy cotidiano*, ya que casi el 50 por 100 de los niños se enfrentan a esta situación peyorativa en su misma clase, esto supone que, tanto para la víctima como para el testigo, no tienen escapatoria al ser algo que se repite durante horas cada día generando problemas psicológicos y, a veces, físicos.
- *Los grupos son los que agreden.* Más de la mitad de las agresiones se realizan en grupo, dato que confirman otras investigaciones realizadas como las de Ziegler y Rosenstein-Manner (1991), Ortega (1992) y Whitney y Smith (1993). La intimidación entre iguales, según Avilés Martínez (2006, 175) es ejecutada por un niño en un 14,41 por 100, mientras que por un grupo de niños lo es en casi un 60 por 100 (59,93 por 100 concretamente). Las niñas sólo agreden en casos aislados (0,6 por 100) y un grupo de niñas lo hace en un porcentaje inferior al 6 por 100 (concretamente un 5,91 por 100), mientras que en los grupos mixtos sube el porcentaje hasta el 19,11 por 100. De estos datos se deduce que el grupo per-

mite estar más en el anonimato y facilita la presión, también a los testigos, para ser cómplices del acto de agresión.

- *Sentimiento de poder y estatus*. Muchos agresores creen que son más poderosos y tienen mayor estatus social entre el grupo si actúan como intimidadores, se sienten bien porque nadie les dice nada ni les reprenden. Así lo manifiestan casi el 60 por 100, en el estudio de Avilés Martínez (2006, 176), lo cual refuerza de forma positiva una conducta negativa. Además, presenta otra connotación y es el hecho de que se recoloca de forma moral y psicológica al agresor, a la víctima y al testigo (Ortega, 1994b). Es evidente, que la repetición de estos hechos sólo hace que se consoliden de forma definitiva los roles del triángulo del acoso entre iguales (Olweus, 1998).

Los agresores, ante estas circunstancias, se creen y pueden llegar a ser líderes del grupo, tener los apoyos de los testigos y, a la vez tener rechazos, aunque generalmente suelen tener una popularidad inferior a la media, pero mayor que las víctimas.

Por otra parte, y como era de esperar, la víctima tiene un estatus social en el grupo muy bajo, con escasa popularidad, rechazados y sin apoyos, generalmente se les aísla, aunque puede haber variantes en este perfil (Ortega, 1994a; Olweus, 1998).

- *Mecanismos del grupo*. En este apartado queremos destacar cómo se activan, mantienen y alimentan todos aquellos aspectos que forman parte del acoso entre iguales. Así, vemos cómo se activa la conducta del líder y cómo influye en los dos personajes afectados como son la víctima y el testigo (Olweus, 1998, 63 y sigs.):

- *El Líder*, o agresor es quien está más interesado en que su influencia se mantenga en el grupo de iguales y, a su vez, incapacita a la víctima para reaccionar ante tal situación. Algunos autores definen este proceso de poder y dominio como «contagio social», supone el silencio del grupo y acatamiento de sus ideas, quedando así la víctima aislada y

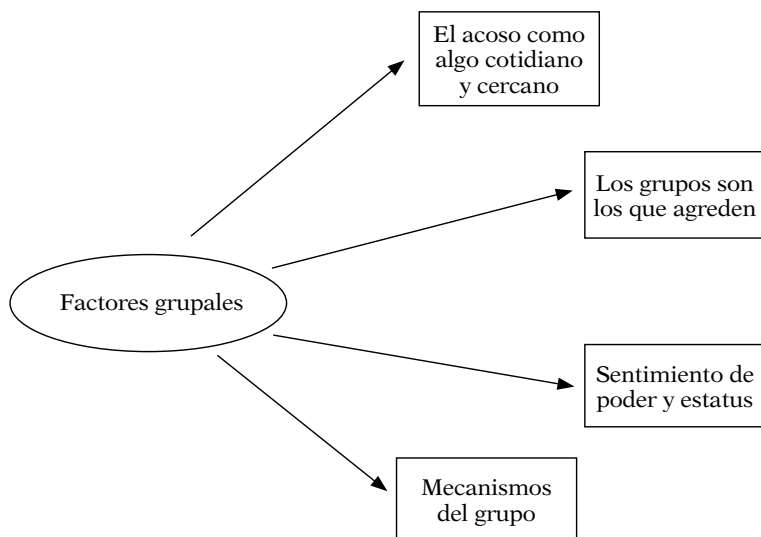
atacada. El sometimiento de la víctima es el mejor indicador de liderazgo para el agresor.

- *Las víctimas.* Las personas consideradas víctimas dentro del fenómeno del acoso entre iguales no encuentran explicación a la conducta de sus compañeros y tampoco entienden por qué sucede tal situación. Normalmente investigan la situación en que ocurren los hechos y analizan las causas externas: cómo surgen, por qué, qué las provoca, etc., todo ello les lleva a la depresión, ansiedad, estrés y miedo generalizado. Más tarde surge un cambio de dirección de la investigación de la situación, su mirada se vuelve al interior y descubren otras emociones y sentimientos, desde la baja autoestima hasta la culpabilización, pasando por el miedo, la ansiedad, etc. En estadios posteriores de madurez será capaz de ver las cosas buenas que tiene y que, a veces, son la causa del hostigamiento, en concreto: la valía personal en el campo académico, habilidades especiales para alguna materia, buena dotación intelectual, etc., salvo los casos de hostigamiento por etnia o defectos físicos. Algunos son capaces de salir de esa vorágine, pero, desgraciadamente, otros se quedan atrapados en esa idea de desvalorización interiorizándola y atrayendo maltrato donde quiera que estén (Avilés Martínez, 2006, 178). Las víctimas terminan teniendo escasa participación en actividades de grupo y pobres relaciones con sus compañeros.
- *Los testigos.* Son los que contemplan la situación pero no actúan por miedo al agresor, convirtiéndose así en cómplices del mismo. Demuestran su fidelidad al agresor acompañándolo en sus acciones de divertimento, de odio a la víctima, etc. Siguiendo de nuevo a Olweus (1998, 64) estas acciones facilitan el éxito del agresor y no tienen coste adicional, es decir, le salen gratis, ya que muchos testigos también desean ese hostigamiento o intimidación.

Esta situación es difícil de cambiarla porque surgen los argumentos exculpatorios del agresor y los de culpabilización de la víctima, ya que ellos tienen poder y la víctima se lo merece o tiene alguna característica que no les gusta y eso lo justifica (Avilés Martínez, 2006, 177).

Por otra parte, el testigo no delata al agresor por miedo a recibir la misma intimidación y por ser llamado traidor o chivato con su consiguiente castigo físico o psicológico.

GRÁFICO 7
Factores grupales



2.6. LOS FACTORES PERSONALES

Este último factor que afecta al ámbito personal tiene mucha importancia en nuestro enfoque psicopedagógico de intervención a través de programas específicos, ya que desde el campo de las competencias emocionales se puede ayudar mucho a resolver esta situación. Es evidente que los aspectos externos e internos de una persona influyen en

que se produzca el acoso entre iguales, aunque hemos de dejar claro que no todos los implicados en el acoso, tienen un patrón fijo de conducta o alteración (Rigby, 1996).

Por otra parte, hemos de destacar que las características personales físicas y, por lo tanto visibles, suelen denominarse *factores de riesgo* porque en determinados ambientes y contextos hacen disparar en los agresores la conducta intimidatoria, mientras que los aspectos internos, los rasgos psicológicos, de carácter y/o de temperamento de determinadas personas, son los preferidos por los agresores para incidir en ellos para hacer daño. Así, tenemos, para las *características externas*:

- *Discentes con necesidades educativas especiales.* Este grupo se considera que tiene mayor posibilidad de sufrir intimidación o violencia escolar que el resto de los miembros de la comunidad escolar (Nabuzoka y Smith, 1993). Según Whitney, Smith y Thompson (1994), la agresión puede multiplicar por tres con respecto a los demás alumnos. Otra razón del hostigamiento es por ser más débiles físicamente lo cual facilita la agresión (Olweus, 1998; Sullivan, 2001), o bien porque están más aislados socialmente en la escuela o no tienen amigos en el centro (Martlew y Hodson, 1991).
- *Homosexualidad.* Este colectivo es el denominado homofóbico, cuyas víctimas son los homosexuales o bisexuales, aunque ello sólo sea percepción del grupo y no real. Es en estos colectivos donde quizás se dé el mayor porcentaje de acoso entre pares alcanzando casi el 80 por 100 (Rivers, 1995 y 1996). Este autor también ha estudiado la prevalencia del acoso escolar en la población infantil y adolescencia, así como las posibles consecuencias en sus vidas como personas. Otras investigaciones americanas rebajan el porcentaje de incidencia en la victimización homofóbica a un 35 por 100 y como dato relevante señalan que el 40 por 100 han intentado suicidarse al menos una vez (Nicholas y Howard, 1998), lo que demuestra la desesperación que produce en las víc-

- timas tal situación. La victimización es superior en los casos que afectan a los niños (gays), que en las niñas (lesbianas) (Gilchrist, Howarth y Sullivan, 2003).
- *Grupos étnicos*. Se consideran como tales aquellos rasgos que singularizan a la persona porque son físicas y visibles, o de alguna forma identificables (Olweus, 1998, 48). Aquellos estudiantes que son diferentes en raza, estatura o vestimenta pueden ser más fácilmente victimizables (Espelage, Asidao y Vion, 1999).

En este planteamiento hemos de ser cautos, ya que como señala Olweus (1998, 49) no siempre las desviaciones externas explican el hostigamiento a las víctimas. En el estudio realizado por Avilés Martínez (2006, 181) parece que más bien se utilizan esos aspectos diferenciadores como instrumentos para hacer daño, no que sean el objeto básico del acoso. En su investigación utilizó dos ítems de autopercepción de las víctimas y la atribución causal de lo que les pasaba, las víctimas creían que eran acosados por sus diferencias en un 11,1 por 100, mientras que tan solo un 3,5 por 100 de los agresores admitía hacerlo por esa causa; pero es evidente que la utilizan para dañar a la víctima.

Por lo que respecta a las *características internas*, engloban aquellos aspectos relacionados con lo hereditario y el temperamento. Así, se consideran dentro de este grupo las características biológicas, sociales y emocionales de la persona que influyen de alguna forma en las manifestaciones conductuales antisociales o prosociales. Trianes (2000), señala una serie de aspectos internos relevantes (heredados), como son: la ansiedad, la extroversión, la estabilidad emocional o la impulsividad.

2.6.1. *En los agresores*

Ya dentro del fenómeno del acoso entre iguales, parece que todos los autores están de acuerdo al señalar la importancia formativa del *desarrollo de las competencias emocio-*

nales y su control. En el caso del agresor parece consensuado que suelen tener serias deficiencias en factores de las competencias emocionales, algunos de los cuales ya fueron recogidos en el capítulo anterior al definir este rol y que ahora ampliamos, tales como:

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.
- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad por lo que se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento escolar, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial); trastornos del control de los impulsos (trastorno explosivo intermitente); y trastornos adaptativos (trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento).

Varios autores han destacado algunos aspectos que interesa exponer aquí: por ejemplo, Olweus (1998, 65) señala la importancia que tiene, en los niños agresores, el temperamento a la hora de reaccionar agresivamente. Farrington (2005), destaca el aspecto de la impulsividad o hiperactividad. Caprara y Pastorelli (1996), se centran más en la inestabilidad emocional y en la forma de enseñanza para aprender a desarrollar las emociones y su control. Ciertamente, estos autores están señalando la *importancia vital de la enseñanza de las competencias emocionales*.

Los agresores según el estudio de Avilés Martínez (2006, 195) agreden a sus compañeros de colegio de forma diaria, semanal, ocasional, para pasarlo bien o por aburrimiento. Los rasgos que le definen de forma general son: el riesgo de caer en el mundo delictivo, piensan que así son más valo-

rados, que tienen más poder y estatus social, que establecen lazos sociales con otros agresores o grupos de agresores, la autoestima es muy baja, también presentan rasgos depresivos y suicidas, absentismo escolar y, por tanto, fracaso académico.

2.6.2. *En las víctimas*

Las competencias emocionales que parecen estar inhibidas o sin desarrollar son, según Slee y Rigby (1993), el retraimiento o inhibición social, la introversión y la ansiedad. Otros aspectos que podemos destacar en estas personas son:

- Baja autoestima.
- Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros niños.
- Excesivo nerviosismo.
- Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Discapacidad.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo), trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno desafiante).

Según estudios de Avilés Martínez (2006, 190), las víctimas pueden recibir hostigamiento, diario, semanal, ocasional, durante todo el curso e incluso durante toda la escolarización, esto tiene como consecuencia: miedo y fobia de acudir a la escuela, inseguridad, ansiedad, estrés, nerviosismo, fracaso escolar, ideación suicida, problemas de salud, etc. Los rasgos que definen de forma general a la víctimas son diferentes y tiene algún rasgo en común con los agresores (autoestima, depresión, ideas suicidas, etc.). En el caso de la víctima, muchas veces la situación de hostigamiento se minimiza en la comunidad escolar y familiar, destruye la autoestima del sujeto, acumula gran estrés

en su vida, tanto a nivel personal, escolar, familiar como social; presenta una distorsión en las relaciones intersociales y la imagen que introyecta es de que «no vale» y afectará toda su vida y en todos los ámbitos.

2.6.3. *En los testigos*

Existen menos investigaciones de este rol dentro del acoso escolar, quizá por no sancionarse socialmente o por reconocimiento de autoprotección, aunque sea a expensas de hacer daño a un tercero. Este rol es bastante complejo. También carece de competencias emocionales personales e interpersonales y siente mucho miedo, inseguridad y rabia contenida. La mayoría de los testigos se autojustifican porque el agresor es más fuerte que la víctima.

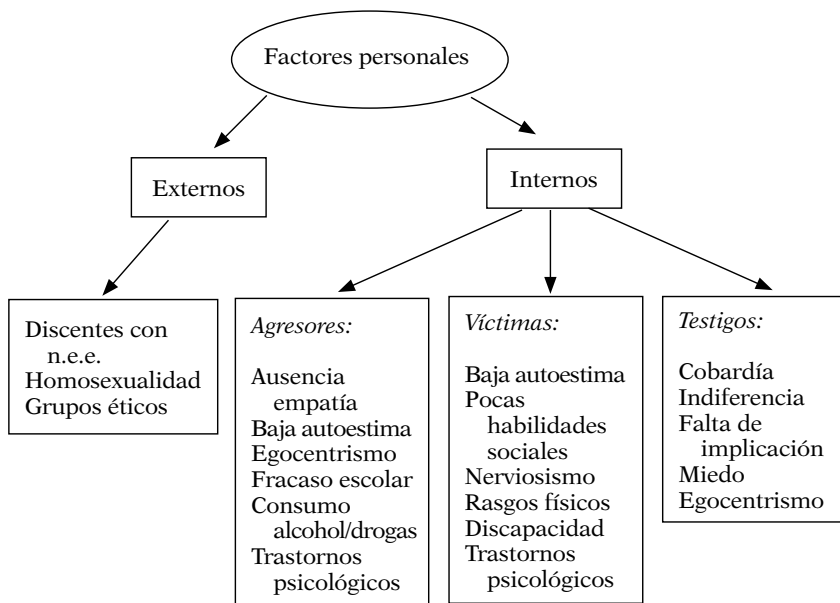
Los factores internos que facilitan el acoso escolar son, entre otros, los siguientes:

- Carencia de implicación en la situación de acoso escolar.
- Incapacidad de enfrentamiento al agresor.
- Incapacidad de controlar el miedo a las represalias.
- No se siente responsable ni siente culpa por no ayudar a la víctima.
- Personalidad egocéntrica.

Los rasgos generales de los testigos pasan por reconocerlos como personas cobardes, que no se mojan en una situación tensa, simplemente se resguardan de no salir mal paradas. La conducta que más se repite es la *indiferencia* sobre lo que sucede, le da igual lo que pase, no se responsabiliza ni se implica en la situación que acaece. Le sigue la *culpabilización* de no intervención y, finalmente, la conducta que generan es influida por el miedo, sorpresa, impotencia, sumisión, etc. Algunos alumnos, si bien son los menos, piden ayuda a otros niños, personas adultas o a alguna autoridad; se implican para tratar de cortar la situación aunque, la mayoría de las veces, no lo consiguen. Y, finalmente, están los que se alinean con los agresores y hostigan o intimidan

como ellos de forma indirecta. En el capítulo 1 ya nos referimos a los diferentes matices que se pueden dar en este personaje y las implicaciones que de ellos se derivan.

GRÁFICO 8
Factores personales



Hemos mantenido, a lo largo de este capítulo, que el acoso es un fenómeno multicausal, es decir, que sobre él actúan diferentes factores asociados a diferentes contextos. Estos factores que pueden provocar situaciones de riesgo de acoso entre iguales, los hemos dividido en 7 grandes bloques que, a modo didáctico, hemos presentado como: sociales, culturales, familiares, escolares, grupales y personales (éste último merece un capítulo para su desarrollo). Los mencionados factores tienen la función de convertirse en objetivos para crear un plan de intervención globalizado en la escuela.

A continuación se van desglosando qué indicadores componen cada dimensión o factor que, a modo de resumen, concretamos en:

- Los *factores sociales* que más influyen en el acoso entre pares son: los prejuicios y preconceptos, la valoración de los implicados en el acoso, las actitudes racistas, las actitudes machistas y, por supuesto, el rechazo institucional.
- Dentro de los *factores culturales*, desarrollamos la influencia que ejercen los medios de comunicación, los grupos de iguales o bandas organizadas, así como la fácil accesibilidad a las armas como instrumentos de agresión.
- Los *factores familiares* que más influyen en el acoso escolar, bajo nuestra perspectiva son: los modelos familiares, los conflictos de pareja, el grado de jerarquización en las familias, la estructuración y cohesión de la misma; el grado de permisividad de los padres de los agresores ante su conducta antisocial y, finalmente, las condiciones socioeconómicas.
- Los *factores escolares* que más influyen, son en comparación, con los anteriores muchos más, quizá no estén recogidos todos, pero a modo de guía, señalamos los siguientes: los centros y las personas implicadas en el acoso escolar, el tamaño del centro, las diferencias entre centros privados y públicos, el código de normas de convivencia, los objetivos generales del currículo, las carencias de alternativas postacadémicas, la falta de motivación, la presencia de adultos y, sobre todo, el papel de profesor.
- Los *factores grupales* que más inciden en el acoso entre pares, es sin duda la ventaja de quedar diluidos dentro del grupo, a saber: el acoso es algo cotidiano y cercano que todos lo ven, sufren o intimidan, los grupos son los que tienen la fuerza para agredir y el grupo proporciona el sentimiento de poder y estatus social.
- Los *factores personales* que influyen o pueden provocar el acoso escolar son varios, aunque podrían reunirse dentro del infradesarrollo de las competencias emocionales, tanto personales como intrapersonales, algo que desde la Declaración de Bolonia (González y Wagenaar, 2003) se está reclamando

para el mundo académico y profesional. Dentro de este bloque hemos dividido en dos aspectos: *a)* los externos que se ha abordado atendiendo a la incidencia de acoso en los niños que sufren necesidades educativas especiales, el colectivo de homosexuales y los grupos étnicos; *b)* y dentro de los internos, hemos tratado de dibujar el perfil del triángulo del acoso escolar: los agresores, víctimas y testigos.

En aras de prevenir las causas o factores que desencadenan el fenómeno del acoso, vemos necesario desarrollar las competencias emocionales en la escuela, así se conseguirá minimizar los riesgos de este comportamiento y optimizar aquellos factores que resultan protectores, de los cuales hablaremos en el siguiente capítulo.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO III

La educación de las competencias emocionales

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

H. SPENCER

INTRODUCCIÓN

El filósofo John Dewey creador de la pedagogía pragmática de «aprender haciendo» (*learning by doing*), sostuvo que la función de la educación era dirigir y organizar la relación dialéctica entre el individuo y el entorno, y que la escuela era una institución social donde estaban concentradas las fuerzas destinadas a reproducir las normas, los conocimientos y procesos históricos-culturales de la sociedad (Dewey, 1990).

Es evidente que la escuela no es ajena al mundo que la rodea actuando a modo de espejo de la realidad que la circunda. Sorprende, en este sentido, ver el tratamiento dissociado que se le da al tema de la violencia dentro de sus

muros, como si fuera un hecho que nace y se desarrolla solamente en ella y como si los jóvenes que se ven envueltos en episodios agresivos, no fueran deudores de la sociedad en la que habitan.

Los niños, los jóvenes, son unas víctimas más de una sociedad demasiado entregada a buscar el beneficio a corto plazo, el individualismo, la competitividad, el consumismo, la figura del «otro» solo como medio para conseguir mis propios fines, etc. No podemos estigmatizar a estos jóvenes diciendo que son agresivos porque sí, intolerantes porque sí, y que deben ser sancionados por ello, porque es esta sociedad capitalista y global a la que están expuestos la que les da a diario el estímulo necesario para ser así.

En este contexto no debemos considerar el conflicto en la escuela y los problemas a él asociados, como el resultado de una mala práctica sobre un individuo concreto, sino como un síntoma de que la sociedad está mal y de que algo falla a nivel global. Solamente viendo el problema de esta manera globalizada podremos adoptar medidas conducentes a paliar el problema previniéndolo en el futuro.

Debemos de reflexionar sobre el modelo de socialización al que se ven expuestos los niños y reconocer que no es todo lo edificante que debiera al mostrar situaciones en donde los conflictos surgen por doquier y los gritos, insultos e incluso peleas, son el mejor modo de resolverlos. Nuestros escolares viven esa contradicción al encontrarse en una escuela que les invita a la resolución pacífica de los problemas, al diálogo y la comprensión, mientras viven la confusión de un mundo donde esos valores parecen haberse perdido, dejando al sujeto desvalido y sin estrategias eficaces para hacerle frente.

Es por ello que entendemos que, abordar el conflicto en el contexto educativo requiere plantearse previamente algunas cuestiones que trataremos de analizar en el presente capítulo y que van desde: qué entendemos por conflicto hasta qué tipo de educación es el más adecuado para prevenirlo, pasando por el papel que se le asigna, en la sociedad moderna, a la escuela.

Como señala Valero (2006, 17), «una escuela en la que se dé un vacío de valores, es una incubadora de actitudes antisociales».

1. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: AGRESIVIDAD, VIOLENCIA Y CONFLICTO

Son muchos los términos asociados al fenómeno del acoso en la escuela. En los dos primeros capítulos ha quedado patente al referirnos al acoso con palabras como agresión o violencia. Aún habiendo sido utilizados indistintamente, no son lo mismo y tienen unos matices que nos gustaría resaltar antes de seguir avanzando en el tema.

Además, en este capítulo vamos a poner el énfasis en la idea de *conflicto como factor de cambio en la institución escolar*, como alternativa a la función meramente transmisor de conocimiento académico.

1.1. LA AGRESIVIDAD

Todo ser humano es portador de una cierta agresividad desde que nace al igual que es innato en él el miedo o la tendencia sexual. Gracias a ella es capaz de satisfacer sus necesidades y preservar la especie ya que actúa a modo de mecanismo de defensa (Lorenz, 1992; Eibl-Eibesfeldt; 1993; Tobeña, 2001; Sanmartín, 2000, 2004).

La agresividad es una conducta que no siempre tiene una causa externa que la provoque y de ahí su dificultad para erradicarla. Tal y como señalan múltiples etólogos con Konrad Lorenz —el considerado padre de la etología científica— a la cabeza, la agresividad es instintiva y varía en función de la especie.

Dicho esto, debemos diferenciar entre: a) *la agresividad desatada para defendernos* y sin más motivación que ésta y, por consiguiente, que es capaz de desencadenar mecanismos de inhibición de la misma una vez que se ha conseguido el objetivo; b) y *la agresividad* que no consigue desatar esos mecanismos y *que se dedica a hacer daño sin más*, lo que nos llevaría a hablar *de violencia*.

En esta misma línea, Erich Fromm en su obra *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973) distingue entre dos aspectos diferentes de la agresividad:

1. *La agresividad biológicamente adaptativa* se encuentra al servicio de la vida. Se trata de un aspecto filogenéticamente programado, es común a todos los seres vivos y explica los mecanismos vitales de defensa, tales como la búsqueda adaptativa o el ataque o huida ante las amenazas.
2. *La agresión perversa* que da origen a la crueldad, a la violencia y a la destructividad, y que por su naturaleza carece de intenciones biológicamente adaptativas.

Es esta segunda acepción la que genera la violencia pudiendo caracterizarse, en un sentido estricto, como la agresividad fuera de control.

1.2. LA VIOLENCIA

La violencia (del latín *violentia*) es un comportamiento hostil y deliberado, que supone una intención, acción u omisión de imponer nuestra voluntad sobre otro u otros. Puede provocar daños físicos o psicológicos sobre quien actúa y suele ir asociada con la agresión de cualquier índole: física, verbal, emocional, etc. Es ésta una posible definición de violencia que nos hace reconocer esta conducta tan extendida en la actualidad en nuestra sociedad y tan estudiada por diferentes autores (Berkowitz, 1993; Olweus, 1993, 1998, 2007; Sanmartín, 2007).

Así como veíamos que la agresividad es una condición instintiva de todo ser humano y, por lo tanto innata, para poder sobrevivir; en el caso de la violencia se trata de algo aprendido. Como señalan Calvo y Ballester (2007, 9),

junto al carácter agresivo básico del hombre, ligado a su supervivencia como individuo, está la experiencia de desarrollarse en un entorno en el que se practica algún tipo de violencia, y nuestras respuestas violentas parecen ser una imitación o una réplica a situaciones violentas previas a las que se ha estado expuesto.

La violencia puede ser de diferente tipo, dependiendo del criterio que utilicemos para conceptualizarla. Así, aten-

diendo a su modo de concretarse nos podemos referir a la violencia directa (abuso de autoridad, peleas...) o indirecta (inducir a otros a despreciar a un tercero, por ejemplo), física (a través de golpes, patadas...), verbal (a través de la palabra), psicológica (afectando a la personalidad del sujeto, a su yo interno), social (cuando trata de aislar, menospreciar); atendiendo a la persona la violencia puede ser interna (cuando uno está a disgusto consigo mismo) o externa (cuando se manifiesta sobre otro), si nos fijamos en el colectivo que la sufre, podemos hablar de violencia juvenil (en forma de vandalismo), etc.

Como vemos se trata de un concepto con mil caras y con un denominador común que no es otro que la falta de control que uno tiene sobre sí mismo, de ahí la dificultad para controlarla si no es a través de una intervención que vaya de lo particular a lo general. A esto hay que añadir que, como señala Girard (1983, 90),

hay que reconocer a la violencia un carácter mimético de tal intensidad que la violencia no puede morir por sí misma una vez que se ha instalado en la comunidad. Para escapar a ese círculo sería preciso liquidar el terrible atraso de la violencia que hipoteca el futuro; sería preciso privar a los hombres de todos los modelos de violencia que no cesan de multiplicarse y de engendrar nuevas imitaciones.

1.3. EL CONFLICTO

Pasamos ya a referirnos al conflicto para tener una idea clara del mismo y alcanzar a relacionarlo con la violencia y la agresividad, superando la tendencia existente a equipararlos.

Entendemos por conflicto aquella situación que se produce cuando dos o más partes se sienten en oposición. Como tal es un proceso interpersonal que surge del desacuerdo entre dos o más personas.

El conflicto puede ser: intrapersonal o interpersonal. El *conflicto intrapersonal* es aquel que surge del interior del

propio sujeto como resultado de la adopción de roles contrapuestos. Por su parte, el *conflicto interpersonal* es aquel que se genera en la interacción con otros al producirse o sentir que se produce un ataque de uno o varios contra otro. Ese ataque suele ser a la identidad o autoestima por lo que afecta profundamente a las emociones de una persona. En otros casos los conflictos son producto de deficiencias en la comunicación o diferencias de percepción acerca de algo o alguien.

Sea cual sea la forma de manifestarse, las teorías existentes sobre el conflicto social permiten explicar la necesidad social de orden e integración, que se traduce en el desarrollo de políticas de consenso o de coacción. En ambos casos, el conflicto se constituye como el factor de cambio social y como parte de la dinámica social hacia el consenso.

Con el desarrollo de llamada *teoría del conflicto* (Coser, 1956, 1970; Dahrendorf, 1959; Shelling, 1960; Freund, 1983, entre otros), éste empezó a ser visto como un aspecto funcional de la sociedad. En la antigüedad el conflicto era analizado como una perspectiva moral. A partir del funcionalismo y de la teoría del conflicto, pasó a ser considerado como una relación social con funciones positivas para la sociedad, siempre que pudieran mantenerse bajo control su potencialidad destructiva y desintegradora.

Decimos que el conflicto es destructivo cuando:

- Se le da más atención que a las cosas realmente importantes.
- Socava la moral o la auto-percepción.
- Polariza la gente o los grupos, reduciendo la cooperación.
- Aumenta y agudiza las diferencias.
- Desemboca en comportamientos irresponsables y dañinos: insultos, motes, peleas, etc.

El conflicto es constructivo cuando:

- Contribuye a la solución de problemas.
- Conduce a una comunicación más auténtica.
- Ayuda a liberar emociones, estrés y ansiedad.

- Ayuda a desarrollar más cooperación entre la gente cuando se conocen mejor.
- Ayuda a las personas a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas.

El concepto de conflicto que actualmente domina, considera a este en su sentido negativo, como sinónimo de desgracia, problema y no deseable. Tal vez tengamos esta idea porque percibimos el conflicto a través de las consecuencias destructivas que tiene la forma habitual de regularlo.

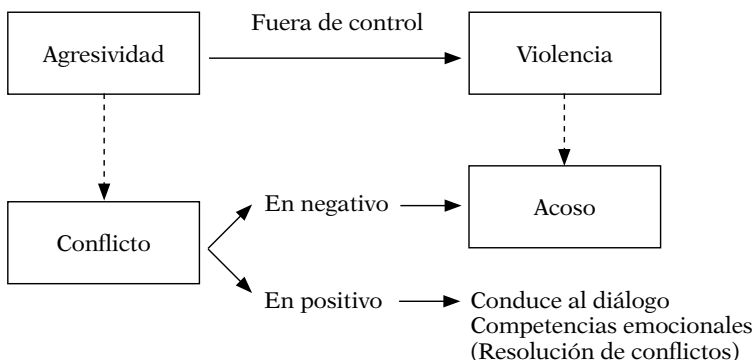
A pesar de lo que pueda parecer al observarlo desde esta perspectiva, el conflicto no equivale a violencia, al contrario, es un componente básico e ineludible de la vida social de los seres humanos. No olvidemos que somos seres que se hacen con otros, en interrelación, y la relación es conflictiva de por sí en cuanto que en ella intervienen individualidades diferentes. El conflicto es algo inherente a la diferencia y a la relación humana, necesaria para nuestro desarrollo personal. En este sentido el conflicto deja de ser algo negativo o positivo en sí mismo, lo positivo o lo negativo será la forma de su regulación.

1.4. CONFLUENCIA DE ESTAS CONDUCTAS EN EL ACOSO ESCOLAR

En la literatura existente sobre acoso es frecuente ver como se utilizan los tres términos que acabamos de analizar de forma alterna y recurrente sin llegar a matizar cada uno de ellos y utilizándolos, incluso, como sinónimos. Pensamos que se debe de tener presente hasta donde llega cada uno de ellos para llamar a las cosas por su nombre y, lo que es más importante para saber a qué nos enfrentamos en cada momento.

A nuestro modo de ver son términos interrelacionados que pueden presentar diferentes niveles de intensidad, siendo precisamente la variación de esta característica la que los transforma en uno u otro, con una incidencia clara en el fenómeno del acoso, en general, y del escolar en particular, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1
Relación entre agresividad, violencia y conflicto



La agresividad innata que todos poseemos se pone en marcha cuando surge el conflicto, pero lo importante es saber canalizarla para que se ponga al servicio de la resolución del mismo. Cuando no somos capaces de hacerlo y queda fuera de control es cuando se dan episodios de violencia que pueden desencadenar en el acoso.

Asociada a la agresividad está la emoción del miedo que hace que ésta se redirija hacia objetivos menos peligrosos siendo este hecho algo fundamental en los casos de maltrato entre iguales dando lugar al *triángulo del acoso* y que hace que la persona agredida se convierta en agresora en otro contexto.

Por otra parte, cuando el conflicto es mal resuelto —conflicto en negativo—, pueden surgir los episodios de acoso. Si, por el contrario, ese conflicto fuese trabajado en positivo y se mostrase como lo que Marie-France Hirigoyen (2001, 25) denomina «conflicto abierto», cada uno de los protagonistas podría defender su posición, se expondrían todos los reproches y, en definitiva, se verbalizaría todo lo que se piensa y así se podría llegar a la raíz del problema y resolverlo.

Se llega al acoso precisamente por no ser capaces, o no haber tenido la oportunidad, de verbalizar lo que uno siente y piensa acerca de otro y acerca de sí mismo. También debemos de tener en cuenta que un conflicto jamás se re-

duce a lo que uno dice, hay todo un mundo de sentimientos, emociones, prejuicios, conductas aprendidas, etc., que dificultan enormemente su resolución.

En la medida en que generemos situaciones y contextos de diálogo y entendimiento, en la medida en que dejemos lugar en nuestras escuelas para trabajar los sentimientos y su expresión, contrarrestando de algún modo el clima social adverso a estos planteamientos que estamos viviendo, podremos hacer del conflicto un elemento dinamizador de la vida de los centros. Como señala Hirigoyen (ob. cit., 25):

Un conflicto es una fuente de renovación y de reorganización que obliga a cuestionarse y a funcionar según formas nuevas. Permite movilizar las energías y unir a las personas, modificar alianzas, expresar complejidades y, sobre todo, aporta un poco de animación y de novedad a contextos profesionales demasiado rutinarios.

2. RECONSIDERANDO EL CONFLICTO EN LA ESCUELA

En la línea de lo que apuntábamos al final del apartado anterior, debemos de tener claro el tipo de escuela que tenemos y el que deberíamos de tener para afrontar con garantías de éxito este tipo de problemas.

Si entendemos que la escuela está solamente para formar a los que están interesados en el aprendizaje, a los que aprovechan todas las oportunidades que están a su alcance a tal fin, y a los que «se portan bien», los alumnos que no encajen en dicha descripción serán eliminados. Si, por el contrario creemos en una escuela de las diferencias, en donde se respete el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo a sus necesidades de desarrollo y aprendizaje independientemente de su motivación y actitud, la institución escolar debe poner el énfasis en trabajar más con los menos dispuestos al aprendizaje, evitando así que se excluyan y generen conflictos.

A lo anterior debemos unir la *conceptualización positiva del conflicto* defendida en el punto anterior. Debemos de

verlo, como hemos señalado, como una oportunidad de aprendizaje y de diálogo. Así, el conflicto considerado inicialmente como algo negativo, porque así se aprende en el seno familiar y en la vida social más que en la escuela, puede resolverse y convertirse en algo muy positivo para el sujeto, facilitando el desarrollo y crecimiento interior como ser humano y aprendizaje de nuevas estrategias para la vida (Díaz-Aguado, 1992 y 2003; Edwards, 2001; Caballero, 2007). Solamente desde esta concepción, considerando que cuando surge un conflicto siempre hay al menos dos partes involucradas y, lejos de buscar culpables para penalizar su actuación se piense en la resolución del problema, es como se conseguirá «el control» de la situación y que se cumpla verdaderamente la tan manida «igualdad de oportunidades».

Estamos en un momento en el cual las escuelas son cada vez más abiertas debido al mundo global en el que vivimos. Las aulas se llenan de estudiantes que provienen de muy diversos lugares, con intereses muy diferentes, dando forma a un contexto escolar multicultural al que hay que saber dar respuesta. No debemos ver este hecho como algo negativo sino más bien al contrario, como una oportunidad de enriquecer la labor docente y una oportunidad más para los discentes. No en vano la escuela es un lugar privilegiado para la socialización de los estudiantes, pero no el único y de ahí que debamos estar atentos a los modelos que les presentamos, en muchas ocasiones contradictorios con los que le ofrece la familia de la que proceden o la sociedad en la que cohabitan.

La escuela que defendamos tiene que dotar de las herramientas necesarias para afrontar situaciones de conflicto con naturalidad y buscando lo positivo más allá de la confrontación y tratar de que aquellos que no son capaces de hacerlo así, no sean estigmatizados por ello, sino que sean objeto de mayor atención por parte de los adultos para ayudarles a conseguir lo que otros ya han logrado. Se trata de un problema colectivo no individual y si un joven, un niño, es agresivo, violento o antisocial, no es problema suyo como individualidad, sino de una escuela que no es capaz de ayudarle a sacar lo mejor de sí mismo.

Las respuestas deben ser educativas y no punitivas llegando a comprender la base misma de esas conductas violentas fruto, a su vez, de la violencia social y estructural que las promueve.

3. DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES, EN EL ACOSO ESCOLAR

Siendo conscientes de que solamente a través de una educación con mayúsculas, en la que no primen unas competencias sobre otras sino que se trabajen todas de forma interrelacionada y buscando el desarrollo integral de los jóvenes, es como conseguiremos una escuela mejor y un futuro mejor. Es así que, planteamos la educación de las competencias emocionales como una forma de conseguirlo y de prevenir conductas poco saludables en los centros educativos.

En este apartado queremos comenzar, tal como hemos hecho en la primera parte de este capítulo, analizando brevemente algunos términos relacionados con el de las competencias emocionales y muy vinculados al fenómeno del acoso escolar. En concreto, nos referimos a la inteligencia emocional, y las competencias emocionales. Todos estos constructos contemplan las competencias como base esencial en la formación del individuo en relación consigo mismo y los demás, en todos los contextos en los que el sujeto se desarrolla, ya sea en la escuela, en la familia, con los amigos o en el trabajo.

3.1. ANTECEDENTES COMUNES A ESTOS CONSTRUCTOS

Los constructos que vamos a analizar: la inteligencia emocional y las competencias emocionales tienen en común la inteligencia, en sentido amplio, y las emociones.

En primer lugar, queremos resaltar que aunque estas teorías son muy actuales, tienen sus raíces remotas en el siglo XIX con los primeros estudios sobre la inteligencia y,

especialmente, durante el siglo xx en el que se ha investigado sobre la inteligencia de forma fehaciente hasta llegar a una nueva concepción mucho más amplia, flexible, educable y optimizable de la inteligencia.

La importancia que se le atribuye a la inteligencia siempre estuvo relacionada con la elaboración de los tests con los que se pretendía medirla y, sobre todo, que pudiesen predecir el éxito académico de los alumnos. Así, Alfred Binet en 1905 elabora un instrumento para distinguir a los alumnos que podían ser escolarizados en aulas ordinarias de aquellos que deberían estar en aulas de educación especial. Se traduce al inglés con el nombre de Binet-Simon y se difunde en 1916 con la versión de Stanford-Binet (Binet y Simon, 1916).

Thorndike (1920) es el primer investigador que introduce el concepto de inteligencia social, intentó evaluarla pero quedó en el olvido y no se recuperó hasta el presente siglo. Otras aportaciones interesantes fueron las de Cattell y sus publicaciones (1893 y 1903) sobre la inteligencia fluida, en relación con conceptos y la cristalizada que se utiliza para manejar información para la resolución de problemas; Spearman, con sus publicaciones sobre la medida de la inteligencia (1904), la naturaleza de la inteligencia (1923) y las habilidades del hombre (1927); Thurstone con sus estudios sobre el análisis factorial y el concepto de *factor g* o inteligencia general versus *factores s* o habilidades específicas (1924 y 1938), y Guilford (1950, 1967) quien propuso cuatro criterios importantes para identificar la creatividad: fluidez (alta frecuencia de ideas), flexibilidad (las modificaciones a la idea), elaboración (el grado de acabado de un producto), y originalidad (lo novedoso del producto).

Todos ellos han sido los antecedentes remotos para la denominada *teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner* (1995a, 1995b, 1999), quien distingue 7 inteligencias, a saber: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal. Más tarde, basándose en los estudios más recientes, establece que hay más inteligencias, como por ejemplo: la naturalista, la espiritual, la existencial, la digital y otras. De todas las inteligencias señaladas por Gardner nos interesan especialmen-

te para el tema que nos ocupa: la intrapersonal y la interpersonal, porque son las que tienen que ver con la inteligencia emocional, las competencias emocionales y la educación emocional, que son los tres constructos que tratamos de analizar.

En segundo lugar, es necesario mencionar a grandes pinceladas las teorías de la emoción que forma parte de los conceptos mencionados y que han proliferado a lo largo de la historia, pero especialmente desde principios del siglo xx, situación que permite extraer o sistematizar los grandes enfoques o tendencias sobre el concepto de la emoción. Así, podemos resaltar las siguientes:

- La teoría *biológica* que inicia Darwin (1872), quien destacó que las emociones son esenciales para la adaptación del organismo a su entorno a lo largo de la filogénesis. En esta línea están otros investigadores como Plutchik, 1968, Izard, 1971; Ekman, 1981; Tomkis, 1982 y Zajonic, 1985.
- La teoría *fisiológica* que tiende a confluir en el enfoque biológico, ya que ambas destacan su esencia biológica. En esta corriente se estudia la activación y el estudio de los sistemas cerebrales relacionados con el procesamiento de la emoción. Se distinguen dos líneas de investigación: 1) la del enfoque periférico representada por James y Lange (Cannon, 1927; James, 2005 y 2009), cuyo postulado básico es que la percepción de cambios en la actividad fisiológica será el desencadenante de las emociones. Los cambios corporales producen la emoción (cambios vasculares y en la presión sanguínea); y 2) las conceptualizaciones centrales, a partir de la Teoría de la Emergencia de Cannon (1927), que estudia el proceso emocional de activación por el sistema nervioso central. La experiencia emocional es anterior a los cambios fisiológicos.
- La teoría *psicodinámica de Freud* que considera los trastornos emocionales y su terapia para su curación. La idea del autor sobre la emoción está basada en la teoría de los impulsos y fundamentan la inter-

pretación psicoanalítica de la ansiedad y de la depresión.

- Las teorías *cognitivas* tienen como característica principal el papel que atribuyen a la emoción. Consiste en la evaluación positiva o negativa del estímulo, lo cual es una fase importante del proceso emocional. Así mismo, destacan la valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas que se sitúan entre el estímulo y la respuesta (Schachter y Singer, 1962; Lazarus y Folkman, 1986; Frijda, 1993 y Lazarus, 1999).
- La teoría *del construccionismo social* extiende el estudio de las emociones a factores sociales y culturales, destacando las características propias de los grupos. Entendido así, las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal. Por tanto, el objeto de estudio se extiende a temas relacionados con la sociología, la educación, la psicología, etc., ya que considera que en el fondo de todas sus manifestaciones existe un componente emocional (Moltó, 1995; Pennebaker, 1997; Casullo, 2000 y Páez y Casullo 2000).

3.2. MODELO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Es evidente que los antecedentes de la inteligencia emocional están en la confluencia de dos constructos: la inteligencia y la emoción. El desarrollo de ambas disciplinas han permitido que en la década de los 90 Goleman (1995) pudiera elaborar su libro best seller «Inteligencia emocional» que abrió las puertas de la ciencia dogmática a un estilo más periodístico que hizo mella en todo el mundo. Por ello, nos parece importante hacer una pequeña introducción a modo de descripción conceptual de la inteligencia y la emoción. Así, tenemos:

a) La palabra «inteligencia» tiene su origen etimológico en la unión de dos vocablos latinos: *inter*, que significa entre, y *eligere*, con significado de escoger. También existe otra forma de interpretarlo desde los términos *intus* + *lege*-

re, con un sentido de leer dentro de las cosas (Iglesias Cortizas, 2010, 361-363). Según la Real Academia Española (RAE, 1992), se entiende por inteligencia *la capacidad de entender o comprender; el conocimiento, comprensión y acto de entender; habilidad o destreza y experiencia*. De esta definición se puede extraer un sentido del término más laxo, con el significado de capacidad cerebral que nos permite la comprensión de las cosas eligiendo la mejor opción.

Por otra parte, la facultad de comprender o inteligencia, está compuesta por actos como la formación de ideas, el juicio y el razonamiento. Visto así la inteligencia es la facultad que nos permite hallar la solución ante cualquier problema que se presente en la vida cotidiana de cualquier persona, independiente de su edad biológica (Iglesias Cortizas, 2002, 72; Iglesias Cortizas et ál., 2004). Otros autores como Antunes (1998, 2000) consideran la inteligencia como un flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se complementa con la facultad de comprender y elegir la mejor opción.

b) La palabra emoción proviene del vocablo latino *movere*, su significado etimológico de mover, con el prefijo *ex*, le añade el matiz de mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos. La «x», fue omitida por los latinos para una mayor elegancia verbal, ya que *exmovere* suena menos fluido. Su significado implica una acción de mover que está implícita en cada emoción que sentimos a cada momento del día.

A veces, la palabra «emoción» se usa como sinónimo de «sentimiento», aunque con un ligero matiz, en el que éste se refiere a la mayor duración del sentimiento. De esta forma nos encontramos con cantidad de emociones que nos inundan cada día desde que nacemos hasta el momento mismo de la muerte, por ejemplo, algunas emociones que nos vigorizan como: el amor, la felicidad, la alegría, el afecto, la satisfacción, la esperanza, el entusiasmo, por mencionar alguna; o bien otras que nos perturban bastante como es el caso del miedo, la vergüenza, el odio, la envidia, los celos, la soberbia, la codicia, la avaricia, la vanidad, la rabia, entre muchas otras (Iglesias Cortizas, 2001a, b y c).

Una vez que ya hemos definido la inteligencia y la emoción, podremos intentar dar una definición conjunta del nuevo constructo que estamos tratando en el presente capítulo, nos referimos a qué entendemos por *inteligencia emocional*:

¿Qué es la inteligencia emocional? Como una primera aproximación conceptual de la misma, podemos verla como

aquella que nos permite gobernar las emociones que se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno a nosotros mismos, es decir, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuadas tanto a nuestras necesidades internas como a las necesidades del medio ambiente (Iglesias Cortizas, 2001a, 33).

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en trabajar con el constructo de inteligencia emocional y escribieron un artículo que pasó desapercibido. Posteriormente Bar-On (1997a y b, 2006), utilizó el término en su tesis doctoral y publica la primera versión del *Emocional Quotient Inventory*. Cinco años después Daniel Goleman (1995) publica su versión más periodística de la inteligencia emocional: *Emotional Intelligence* que supone una magnífica difusión del constructo mencionado, que hasta entonces había sido casi ignorado. Según el autor, el modelo que explica la inteligencia emocional está compuesto de dos grandes bloques: el nivel personal y el nivel interpersonal, que a su vez se subdividen en 5 dimensiones, desarrolladas en 25 aptitudes emocionales, a saber:

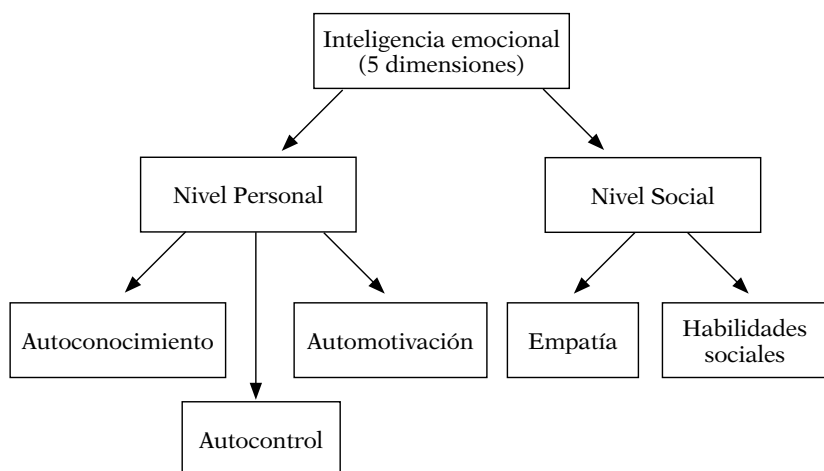
Pasamos a continuación, a referirnos a cada uno de estos niveles para alcanzar una mayor comprensión de los mismos.

a) Nivel personal

1. *Autoconciencia, o autoconocimiento*⁶. Es la competencia que permite saber que se siente en cada momento,

⁶ El primer indicador generalmente coincide con la dimensión por ser el que tiene mayor peso a la hora de explicarla de ahí que se describan de la misma forma.

GRÁFICO 2
Inteligencia emocional (modelo de Goleman, 1995)



es decir, conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, y utilizar esas preferencias para orientar nuestra toma de decisiones; tener una idea realista de nuestras habilidades, fortalezas, debilidades y una bien basada confianza en uno mismo. Se fundamenta en el principio ya mencionado por el filósofo Sócrates: «conóce-te a ti mismo», y que sigue siendo la clave de todo el comportamiento humano y, por supuesto, del desarrollo de la inteligencia emocional.

Esta dimensión supone el tener conciencia de las propias emociones, reconocer un sentimiento en el momento que ocurre (lo cual no es nada fácil) y, tener confianza en las propias capacidades, reflejada tanto en la confianza que muestra la persona en sus propias opiniones y decisiones, como en la habilidad para enfrentarse a situaciones cada vez más retadoras, aprovechando de forma positiva los puntos fuertes y las oportunidades de mejora (Damasio, 1996; 2001).

En modificaciones posteriores, el propio Goleman aclara que dentro de esta dimensión se deben de considerar los indicadores siguientes:

- *Autoconciencia emocional*, que supone la capacidad de reconocer las emociones que surgen en uno y saber qué tipo de emoción es (vemos que se corresponde con la dimensión).
- *Autoevaluación apropiada*, esta capacidad permite a la persona evaluarse de forma correcta y equilibrada, como por ejemplo, la valoración de la autoestima, estimar de forma adecuada el cuerpo o imagen que uno tiene de sí mismo, el autoconcepto, etc.
- *Autoconfianza*, es la capacidad de sentirse seguro de confiar en uno mismo, sabiendo cuáles son las debilidades y las fortalezas, lo que supone reconocer qué debe de mejorar y qué debe potenciar para llegar al máximo de sus capacidades.

2. *Autorregulación o control de sí mismo*. Se refiere al control de nuestros estados, impulsos y recursos internos, a la hora de manejar las emociones, es decir, los propios estados internos, impulsos y recursos, de modo que faciliten la tarea que tengamos entre manos en vez de estorbarla; ser escrupulosos y demorar la gratificación en pos de los objetivos; recobrar bien de las tensiones emocionales. Habilidad que supone el control y manejo de los propios sentimientos, lo que permite expresar de forma suavizada las expresiones de ira, enfado, envidia, celos, etc., en las relaciones interpersonales.

Esta dimensión, engloba los indicadores siguientes:

- *Autocontrol* que, como vemos en la dimensión es la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos y de mantener las emociones propias bajo control y evitar reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad de los demás, o cuando se trabaja bajo condiciones de estrés.
- *Confiabilidad*, esta actitud se refiere a la fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- *Responsabilidad o integridad*, que permite asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
- *Adaptabilidad* o habilidad para aplicar la flexibilidad para afrontar los cambios.

- *Innovación*, referida a la capacidad de sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

3. *Automotivación*. Utilizar nuestras preferencias más profundas para orientarnos y avanzar hacia los objetivos, para tomar iniciativas y ser efectivos y para perseverar frente a los contratiempos y las frustraciones. Se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica, con un alto grado de iniciativa y compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de los objetivos. Motivación y emoción tienen la misma raíz «que impulsan a la acción», por eso están íntimamente relacionadas. Es la habilidad para centrarse en lo positivo de las situaciones y en las oportunidades que plantean, teniendo resortes para resolver situaciones difíciles.

En esta dimensión, se incluyen los siguientes indicadores:

- *Motivación de logro*, es la capacidad para esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- *Compromiso*, se refiere a la habilidad de secundar los objetivos de un grupo u organización.
- *Iniciativa o actitud para actuar con prontitud* cuando se presenta la ocasión.
- *Optimismo*, se refiere a la capacidad de persistir en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

b) Nivel social

1. *Reconocer las emociones de los demás o empatía*. Percibir lo que sienten los demás, es decir, la captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas.

Las personas empáticas normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social. Se suele decir que tienen «don de gentes», la cual se basa en el conocimiento

de las propias emociones lo que facilita conocer las de los demás. Son personas empáticas aquellas que tienen muy desarrollada la intuición y sintonizan muy bien con las sutiles señales que indican las necesidades y deseos de los demás. Esta cualidad es imprescindible en profesiones de ayuda y servicios, como por ejemplo, los profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, médicos, abogados, expertos en ventas y marketing, entre otros.

Dentro de esta dimensión destacan los siguientes indicadores:

- *Empatía o conciencia de los sentimientos*, necesidades y preocupaciones ajenas, ya definida en la dimensión.
- *Conciencia organizativa o habilidad para organizar grupos*, tareas contando con las mejores potencialidades de todas las personas. Capacidad para darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes al grupo.
- *Orientación al servicio o capacidad para anticiparse*, reconocer y satisfacer las necesidades de los compañeros, familiares, amigos, etc.
- *Desarrollo de los demás*, ayudar a los que nos rodean a un mayor y mejor desarrollo a nivel personal y social.
- *Aprovechamiento de la diversidad*, intuyendo las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.

2. *Habilidades sociales*. Supone la capacidad o el arte de establecer buenas relaciones con los demás. La competencia social y las habilidades sociales son las que permiten alcanzar un buen liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Es la habilidad por excelencia para inducir en los otros las respuestas deseables, es decir, manejar bien las emociones en una relación e interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar sin dificultad; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir y liderar; negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

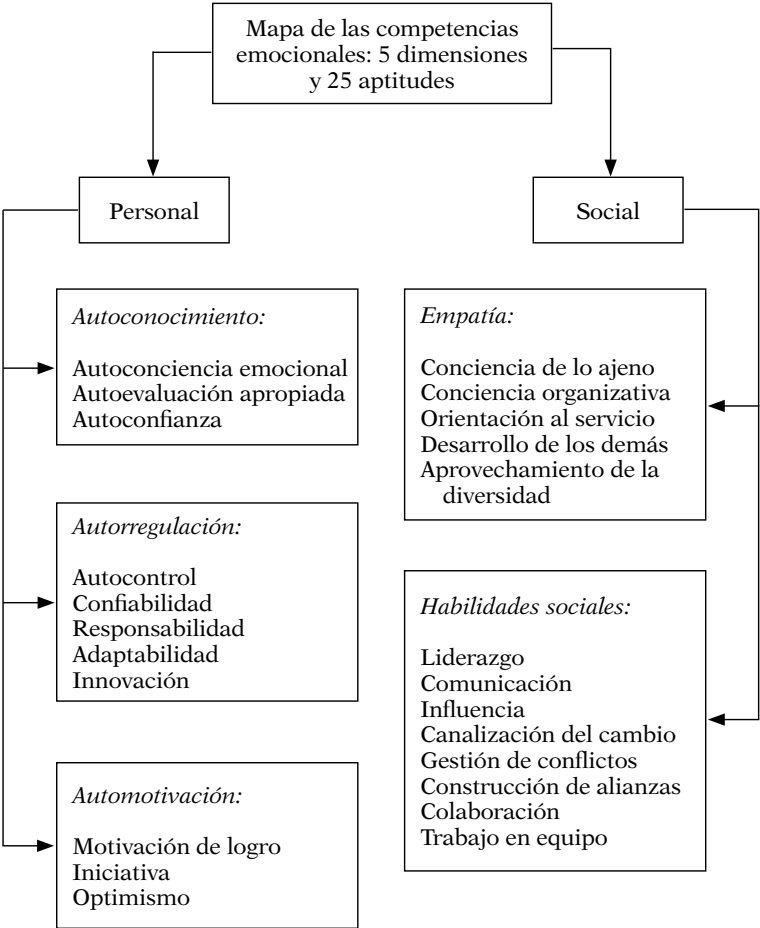
Dentro de esta dimensión se contemplan los siguientes indicadores:

- *Liderazgo*, supone saber en cada momento, si y cómo debemos exigir, supervisar, corregir, controlar. Dar ejemplo, mostrarnos como expertos, dar instrucciones, solucionar. Conocer las preocupaciones, evitar conflictos, dar confianza, ofrecer ayuda personal, entusiasmar, tener detalles personales. Confiar, invitar, buscar consenso, escuchar, compartir informaciones, compartir la toma de decisiones, dirigir reuniones. Desarrollar una visión, «vender» una visión, persuadir, equilibrar el *feedback*, compartir los propios objetivos, proporcionar razonamientos, delegar. Ayudar, apoyar, negociar, motivar, buscar oportunidades de desarrollo.
- *Comunicación*, es una de las capacidades más importantes a la hora de la relación social, la comunicación puede ser oral, escrita, gestual, pictográfica, lenguajes especiales para personas con deficiencias sensoriales, etc., e incluso emocional. Cuando ésta se corta, surgen los conflictos y con los conflictos aparecen otros problemas de relación como el acoso o maltrato psicológico, por ejemplo.
- *Influencia*, esta capacidad supone la persuasión e influencia en los demás, grupo de familia, trabajo, amigos, etc. A veces se consigue sin ser consciente, cuando una persona ejerce influencia sobre el grupo que le rodea, de alguna forma se reconoce su conocimiento, superioridad moral o ética, pericia, experiencia, afecto, etc.
- *Canalización del cambio*, esta actitud o indicador de las competencias interpersonales, supone que la persona es innovadora, creadora y canaliza el deseo de mejora de todo el grupo. Actualmente valoramos y consideramos que el concepto de creatividad ha de estar presente en todo currículo escolar y de forma especial, en el currículum diferenciado o adaptado a las necesidades del discente, ya sean del tipo que sean (Iglesias Cortizas, 2000, 99).

- *Gestión de conflictos*, esta capacidad se complementa especialmente con la siguiente, es la habilidad para resolver aquellos conflictos que día a día emergen con la relación estrecha de otras personas que nos rodean en el mundo familiar, escolar, laboral, etc. Saber utilizarla elimina una gran pérdida de energía y facilita la convivencia de forma feliz y eficaz. La escuela es el mejor contexto para practicarla.
- *Construcción de alianzas*, la gestión de conflictos pasa por una buena negociación de los intereses y relaciones sociales, y consideramos que la escuela es un buen campo de experimentación.
- *Colaboración y cooperación*, actitud que permite pertenecer a un grupo, facilita identidad grupal, en el mundo escolar es imprescindible para sentirse acogido y formar parte de algo más que de su familia.
- *Trabajo en equipo*, esta capacidad es básica para pertenecer a grupos de trabajos que tanto se potencian actualmente, como se pone de manifiesto en reformas que se están llevando a cabo en la actualidad, concretamente en el marco de la enseñanza a nivel superior en Europa (González y Wagenaar, 2003), donde se le da una extraordinaria importancia. Si falla esta habilidad, solo queda la individualidad, soledad y trabajo mucho más arduo y constante para lograr el mismo objetivo. En la escuela es imprescindible, no sólo en las tareas escolares, sino también para formar un equipo de fútbol, por ejemplo.

Las tres primeras corresponden a la aptitud personal, es decir, a las aptitudes que determinan el dominio de uno mismo. Las dos últimas corresponden a la aptitud social, es decir, a las aptitudes que determinan el manejo de las relaciones. Inmersas en estas cinco dimensiones se encuentran 25 aptitudes emocionales.

GRÁFICO 3
Mapa de la inteligencia emocional con sus 25 actitudes
(Goleman, 1995)



3.3. MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El constructo de la inteligencia emocional abre la puerta a nuevas teorías que en la actualidad ya se están utilizando en un marco teórico más amplio. El ejemplo más claro es el nuevo concepto de competencias emocionales, que según los especialistas todavía está en proceso de elaboración y reformulación continua, por lo que no existe una delimitación exhaustiva del mismo. Se basa en la inteligencia emocional, pero admite más elementos que lo enriquezcan.

El presente modelo que también se denomina «competencias socio-emocionales», son un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las dimensiones que lo forman son la conciencia emocional, el control de la impulsividad, el trabajo en equipo, el cuidarse de sí mismo y de los demás, etc.

Para entendernos desde el comienzo, definimos el concepto de competencia como la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes con un nivel de eficacia y calidad.

El desarrollo de tales competencias permite una mejor adaptación a las circunstancias de la vida, tales como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y el adaptarse al contexto.

En las competencias emocionales, al igual que el modelo de inteligencia emocional, se pueden distinguir dos grandes bloques: *a) la capacidad de autorreflexión*: identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; *b) la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo*: habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos estudios, como el ya analizado de Goleman (1995), y el estudio de Salovey y Sluyter (1997), han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales, aunque a veces varía la denominación de las mismas. En esta línea de investigación también se incluye Bisquerra (2003; 2009), quien propone el modelo de edu-

cación emocional, también con 5 competencias. Existen otras líneas de investigación, entre las que señalamos el modelo propuesto por Iglesias Cortizas (2009a y b), basado en una muestra de 720 alumnos de la Universidad de La Coruña (España), encuentra 10 factores que forman el modelo de las competencias emocionales, también divididos en intrapersonales (autoconciencia, autoestima, innovación y creatividad, autocontrol, tolerancia a la frustración); e interpersonales (habilidades sociales, resolución de conflictos, comunicación, responsabilidad y adaptación).

Este concepto recoge también la propuesta de Delors (1996), en el sentido de que las competencias implican de forma integrada una serie de conocimientos o «saberes», unas habilidades o «saber hacer», unas actitudes o conductas «saber estar» y «saber ser». Se pueden aplicar a las personas de forma individual o grupal, se desarrollan a lo largo de la vida y, en general, siempre son mejorables.

Al igual que sucede con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. Sin embargo, se distinguen dos tipos de competencias:

1. *Competencias específicas técnico-profesionales*, que están centradas en los conocimientos y procedimientos relacionados con el ámbito profesional o especialización. Cada profesión tiene sus competencias específicas, generalmente relacionadas con el «saber» y el «saber hacer» exigibles e imprescindibles para el desarrollo de la actividad profesional que van a desempeñar.
2. *Competencias genéricas o transversales*, que son comunes a un amplio número de profesiones, dándole la base de conocimientos o herramientas para su desempeño. Incluyen aspectos como el dominio de idiomas, conocimientos de informática a nivel de usuario, etc., así como un gran bloque de competencias que están estrechamente relacionadas con los aspectos personales y sociales, que son las que

en este momento nos interesan, en concreto: *autoestima, motivación, autoconfianza, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, tolerancia a la frustración, asertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, trabajo en equipo, puntualidad, paciencia, diligencia, discreción, etc.* Todas ellas forman parte de la inteligencia emocional, tal como hemos visto en los anteriores apartados y son recogidas en el Proyecto *Tunning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003).

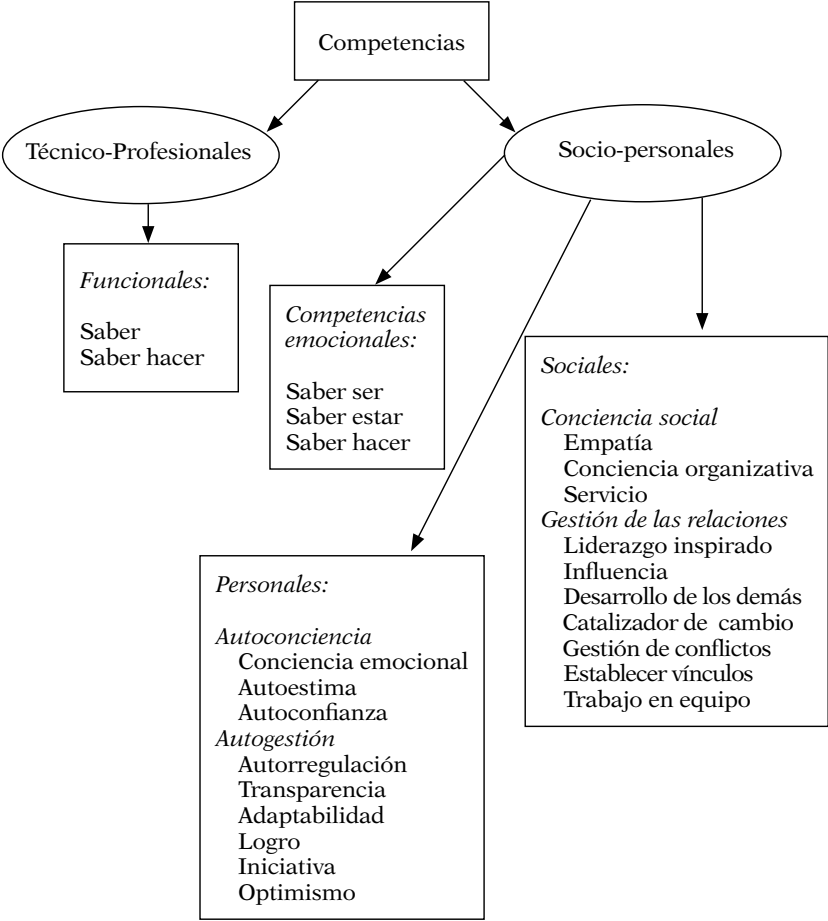
En recientes estudios se ha demostrado que las competencias genéricas y sociopersonales cada día son más solicitadas por los empresarios. Goleman, Boyatzis y McKee (2002) afirman que a nadie le gusta trabajar con líderes irritables, dominantes y fríos. Por el contrario, aquellos líderes que son optimistas, entusiastas y que apoyan a sus empleados, suelen conservar durante mucho más tiempo su liderazgo.

Estos autores proponen 4 dominios coincidentes en las competencias emocionales y la inteligencia emocional: *conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones*, estos se componen de 19 competencias, tal como se exponen en el gráfico 4.

Basado en este modelo han ido surgiendo diferentes propuestas de educación emocional todavía en fase de experimentación, tales como la de Bisquerra (2009, 146). Plantea el autor cinco competencias generales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), cada una de las cuales se subdivide en lo que él denomina microcompetencias.

Será a través de este tipo de propuestas como podamos llevar adelante programas de educación y desarrollo de las competencias emocionales tan necesarias para la vida, en general, y para el tema que nos ocupa, en particular, de ahí que le dediquemos el siguiente apartado.

GRÁFICO 4
Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas
(basado en Goleman, Boyatzis y McKee (2002, 72-73))



4. LA EDUCACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Después de todo lo explicado anteriormente queremos apuntalar la idea central de este capítulo que no es otra que dejar constancia de la ayuda extraordinaria que nos proporciona la educación o el desarrollo de las competencias emocionales en la comunidad escolar, para la prevención del acoso entre iguales. Así mismo, consideramos oportuno añadir algunas ideas acerca de la importancia y necesidad de su aplicación desde la acción tutorial.

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Consideramos que esta temática no está recogida en la educación formal y que existen múltiples argumentos para justificarla desde el momento en que un sector creciente de la juventud de nuestras escuelas está implicado en comportamientos de riesgo.

Ya existen datos sobre los problemas derivados de la baja estima, violencia, agresividad, delincuencia, etc., como problemas actuales y que afectan esencialmente a los jóvenes. Estos datos pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2007), confirmando, así, la necesidad de la atención a los comportamientos de riesgo de nuestra juventud actual. En esta línea de investigación están autores como por ejemplo, Sells y Blum (1996) y Dryfoos (1997), entre otros.

Por otra parte, también se pone de manifiesto que este tipo de comportamiento de riesgo rara vez se da aislado, lo que significa que existe una co-ocurrencia de comportamientos problemáticos (Jessor, 1993; Graczyk et ál., 2000). En este sentido, Dryfoos (ob. cit.), utiliza una terminología específica y lo denomina «paquetes» de comportamientos desadaptativos. Así, señala el autor que un 30 por 100 de los jóvenes entre 14-17 años se implican en comportamien-

tos de multi-riesgo y el 28 por 100 de estudiantes de secundaria se implican en conductas antisociales, entre las que cabe destacar el hábito de fumar, consumir alcohol, sexo activo, conductas próximas al suicidio, etc.

Siguiendo en esta línea de investigación, Hurrelmann (1997), señala que el estrés en la adolescencia correlaciona con el fracaso escolar, conducta social desviada, delincuencia, integración en grupos de iguales desviados, consumo de drogas y baja autoestima. Evidentemente, estos autores, también afirman que la presión del grupo puede causar conductas de riesgo, si la escuela, la familia y la comunidad no educan en competencias emocionales como medio de prevención.

En la década de los 90 han surgido aportaciones espectaculares de la neurociencia para el conocimiento del cerebro emocional (LeDoux, 1999). Así, desde esta perspectiva neurofisiológica, la cognición y la emoción se presentan mucho más relacionadas de lo que se pensaba hasta entonces. La corteza cerebral, que permite las funciones cognitivas superiores, y el sistema límbico, que regula la vida emocional del sujeto, están interconectados; lo mismo sucede con el hemisferio izquierdo que controla la parte más racional del individuo, y el hemisferio derecho que se relaciona con el mundo emocional. Además, se sabe que el cerebro madura en función de las experiencias que vive el sujeto.

Todo esto que hemos mencionado, sugiere que la educación podría y debería estimular un conocimiento cognitivo y emocional de forma globalizada, primando la reflexión, creación e innovación de nuevos aspectos de los problemas que surgen en la vida cotidiana, evitando de esta forma que sólo se desarrollen algunas partes del cerebro más utilizadas de forma mecánica. Por otra parte, el propio LeDoux, señala que la respuesta emocional se da de forma global, esto significa que afecta a todo el organismo del individuo, por lo tanto, como reacción de una emoción podemos actuar de forma impulsiva, perdiendo los estribos y lamentándolo después.

Afortunadamente esto se puede controlar a través de la educación de las competencias emocionales. Cuando una

persona puede controlar el impulso que genera una emoción, nos está indicando que existe una madurez personal. La educación de las competencias emocionales incluye las técnicas de relajación como medio para controlar la impulsividad. Solamente esta cuestión ya explica la necesidad de su aplicación en la escuela.

El problema del acoso entre iguales tiene varios contextos, como vimos al hablar de los factores que confluyen en el acoso y que refrendamos al referirnos a su diagnóstico.

Educar es una tarea compleja y difícil, que comienza desde el momento que el niño nace y que debe atender a las necesidades educativas de cada sujeto, tanto a las transitorias, entre las que nos podemos encontrar, desde la óptica del acoso, conductas de inadaptación social, trastornos de comportamiento (hiperactividad, agresividad, asertividad, etc.), trastornos de la afectividad, razones personales y familiares que impidan un proceso normalizado de escolarización, alumnos en desventaja por razones geográficas, socioeconómicas, o por pertenecer a minorías étnicas o culturales; como a las permanentes, es decir, aquellas que presentan un carácter estable a lo largo de toda la escolarización, tales como: dificultades físicas, psíquicas, sensoriales, motoras, altas capacidades, con graves trastornos de la personalidad, etc. (Rodicio García, 2010b, 425).

La escuela ha de estar muy atenta a todas ellas para lograr alcanzar el objetivo que tiene encomendado de desarrollo integral de los sujetos, y ahuyentar el fantasma del acoso. En esta tarea debe compartir protagonismo con la familia, encargada de socializar al individuo, de transmitir los valores, normas, comportamientos, etc. (García y Gracia, 2010).

Dicho esto, la prevención del acoso debe comenzar en el seno familiar; a sabiendas, como ya hemos manifestado en más de una ocasión, que la ausencia de reglas, la falta de supervisión y de control de la conducta de los hijos, saber con quién está fuera del contexto escolar, la falta de comunicación, así como un clima conflictivo de peleas o malos tratos en el hogar, son factores que potencian conductas agresivas.

4.2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES

En la mayoría de las investigaciones realizadas en los últimos treinta años se ha prestado bastante atención a los factores de riesgo en los jóvenes, pero no ha sido así con respecto a los factores de protección, que son realmente los que han de primar en una intervención de prevención, en nuestro caso, de acoso escolar. Los factores de riesgo y protectores son aquellos que disponen y previenen que un joven sea agresivo y acose, humille e intimide a sus iguales o se convierta en víctima de otros.

Actualmente, este aspecto ya se ha corregido y autores como Graczyk et ál. (2000), se centran también en los factores protectores. Por tanto, se ha pasado del concepto de la *patogénesis* (pæθðdʒenisis) o parte de la patología que trata de la forma en que se desarrollan las enfermedades, al concepto de la salutogénesis (latín *salus* = salud y del griego *genesis* = origen), o medicina alternativa que se centra en los factores que apoyan al ser humano a optimizar la salud y bienestar más bien que en los factores que causan enfermedad.

1. *Los factores de riesgo.* Dentro de este grupo se pueden señalar tres aspectos importantes, como son:

En primer lugar, que un factor específico de riesgo incide en múltiples formas de comportamiento desajustado, es decir, que varios comportamientos se asocian a un mismo factor de riesgo, lo que justifica que aparezcan elevados índices de comportamientos conflictivos.

En segundo lugar, cualquier forma de comportamiento desajustado se asocia con múltiples factores de riesgo.

Y, en tercer lugar, existe un conjunto de factores protectores que están relacionados con la menor incidencia del comportamiento conflictivo.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en seis categorías que corresponden a los contextos en que se desenvuelve la persona. Como hemos visto en el capítulo 2, se pueden concretar en: personales, familiares, del grupo de iguales, escolares, de la comunidad y la cultura.

Los factores de riesgo relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales, ya sean físicas o genéticas, retrasos en el desarrollo madurativo, carencias en las competencias emocionales, comportamientos problemáticos precoces y acoso entre iguales.

Los factores de riesgo de tipo familiar incluyen psicopatologías familiares, clima de tensión marital, malos tratos y maltrato de género, conflictos entre miembros de la familia, estructura familiar conflictiva, estatus socio-económico bajo, etc.

En cuanto a las interacciones problemáticas con los iguales que conducen a comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo, modelos negativos de los iguales y, finalmente acoso escolar.

Los factores de riesgo en la escuela incluyen la asistencia a escuelas ineficaces, fracaso escolar y descontento, clima conflictivo y agresividad en el centro.

Los factores de riesgo dentro de la comunidad son: la desorganización social, la delincuencia, la accesibilidad a armas, el desempleo y disponibilidad limitada de recursos.

Y, finalmente, entre los factores de riesgo cultural están todos aquellos que favorecen las conductas competitivas, agresivas y son permisivas con la violencia en general.

2. *Los factores protectores.* Todavía se está investigando y en proceso de elaboración de una teoría que los sustente, pero ya se sabe que las habilidades sociales tienen un papel preventivo y amortiguador de riesgos futuros. Por tanto, prevenir implica maximizar los factores protectores que posibilitan la competencia personal y social, los valores éticos y morales y, para prevenir, hay que incidir sobre todos los posibles participantes directa o indirectamente implicados, y sobre los diversos contextos y escenarios (centro escolar y aula, familia, comunidad, etc.).

Así, la información que actualmente está disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: *personales* y *ambientales* (Coie et ál., 1993; Dryfoos, 1997; Doll y Lyon, 1998; Durlack, 1998; Graczyk et ál., 2000, entre otros).

En primer lugar, las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: las competencias sociales y emocionales, en concreto las habilidades sociales, la buena disposición, la resolución de problemas, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación activa y expectativas de vida elevadas.

En segundo lugar, los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: las competencias emocionales sociales tales como el compromiso con los adultos, un buen comportamiento con los padres, la implicación en organizaciones constructivas y actividades sociales y, finalmente, recibir una buena educación en las competencias emocionales.

4.3. PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Cuando nos planteamos la prevención del acoso escolar es porque creemos que existen poderosas razones que fundamentan la necesidad de prevenir el acoso escolar y que no hay que permitir que los hechos se consoliden por los daños socioemocionales que implican a los tres personajes implicados en la agresión entre iguales:

1. *Porque los discentes de niveles de primaria y secundaria, son personas especialmente vulnerables y en proceso de desarrollo* y, por supuesto, tienen el derecho constitucional y moral a que se respete su integridad física y psicológica, a estar protegidos ante cualquier forma de explotación, maltrato o abuso físico, psicológico o sexual (Wilson-Brewer, Cohen, O'Donnell y Goodman, 1991; Whitney y Smith, 1993 y 1994; Fields y McNamara, 2003; Olweus, 2001a y 2007; Flores Palacios, 2009). Así como, el derecho a aprender en un clima social positivo, lo que supone que existen deberes a desarrollar por la familia y la institución escolar para proteger y garantizar un contexto escolar seguro y positivo.
2. *Porque es un problema emergente de la sociedad actual.* Los datos de investigaciones disponibles en la

actualidad evidencian que el acoso entre iguales es un problema importante por la frecuencia de aparición en el contexto escolar y a nivel internacional (Carney y Merrell, 2001; Orizondo y Zapata, 2010).

3. *Porque tiene consecuencias graves para los implicados.* Los estudios realizados ponen de manifiesto las consecuencias negativas del maltrato entre iguales, tanto a nivel psicológico como emocional, para los implicados en el fenómeno del acoso escolar (Olweus, 1998; Ortega, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000b; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Monjas y Ruiz, 2004; Ortega y Del Rey, 2004).
4. *Porque los diferentes roles «pueden ser representados» por la misma persona.* A diario vemos casos de niños «normales» en un contexto, que se muestran agresivos en otras situaciones de su vida. O que padecen acoso o maltrato en un contexto, como puede ser el familiar, y que después son acosados en el escolar.
5. *Porque siempre es más económico prevenir que intervenir* una vez que el problema se hace patente y hay consecuencias negativas, máxime en un momento de crisis mundial como el que estamos viviendo.

Así, podemos destacar para las tres figuras del acoso escolar, las siguientes consecuencias:

- a) Para el agresor que sufrirá el rechazo de los otros aunque inicialmente se le acepte por miedo; pero lo más grave es que aprende a maltratar y que posteriormente le llevará a exhibir conductas antisociales y/o delictivas más agresivas y consolidadas.
- b) Para la víctima que sufrirá, en primer lugar, baja autoestima, rabia, ansiedad miedo, entre otras emociones. Por otra parte, perderá la capacidad de afrontamiento de la situación que le afecta no sabiendo resolver el problema, lo cual, le llevará a rechazar la situación escolar en todas sus manifestaciones, tales como al fracaso escolar, la depresión y hasta llegar al suicidio.

- c) Para los testigos que se convierten en cómplices de una forma de vida, acostumbrándose a vivir en un clima interpersonal de abuso y de injusticia y, lo que es peor, que no actúan para denunciar la situación, con lo cual terminan siendo cómplices y encubriendo al agresor, aspectos que afectan a su adecuado desarrollo ético y moral.

Para hablar de prevención del acoso escolar, en sentido estricto, hemos de focalizarnos en las variables que concurren en tal circunstancia escolar e incidir sobre ellas modificando los aspectos negativos y optimizando los recursos y las acciones interpersonales para que sean los propios protagonistas los principales artífices y agentes del cambio previniendo de este modo la ocurrencia real del problema, consiguiendo así una prevención primaria; pero también es necesario identificar precozmente el problema, intervenir rápidamente cuando todavía es un proceso incipiente, logrando así una prevención secundaria.

Paralelamente con la función de prevención, hay otra función que nos parece muy importante y resaltante en este contexto, y que no es otra que la necesidad de *construir bienestar y bien ser* en la comunidad escolar y, en la sociedad en general, contribuyendo a elaborar y asumir los factores protectores mencionados anteriormente. Existen evidencias de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar y bien ser personal, en el sentido de sentirse más competentes y sobre todo apoyados por la familia, escuela, etc., es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo y, al mismo tiempo, existe mayor probabilidad de que se ocupen más de un buen cuidado por su salud, de tener buen rendimiento académico, de saber autocuidarse y cuidar a los demás, mayor resiliencia, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Tal como hemos visto en este apartado dedicado a los factores riesgo y factores protectores, cabe concluir que son importantes en cualquier área de la vida humana para generar bienestar, pero de forma especial lo podemos aplicar a la prevención del acoso escolar.

La educación de las competencias emocionales resulta ser un factor de protección importante en la escuela con

respecto a la agresión entre iguales. Así tenemos que: *a)* en el marco de prevención efectiva, las competencias emocionales se ha de centrar en los dos aspectos mencionados anteriormente, es decir, disminuir los factores de riesgo y potenciar u optimizar los factores protectores; *b)* esto permite diseñar y aplicar un programa de intervención más amplio para recoger ambos aspectos e incidir en la optimización de los factores protectores, con respecto al acoso escolar; *c)* la intervención psicopedagógica para optimizar los factores de protección se debe de aplicar al individuo (si es necesario) y en los contextos en que está inmerso, tales como la familia, grupo, escuela, comunidad, etc.; *d)* la educación de las competencias socio-emocionales es un factor protector para una variedad de situaciones que tienen de fondo el comportamiento humano, y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

4.4. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

Para que la prevención del acoso escolar sea efectiva ha de implicar a la comunidad educativa en general, profesorado, familias, alumnado y personal no docente. Las estrategias dentro del marco escolar son: *generales*, en forma de campañas de sensibilización; *curriculares* (Proyecto Educativo de Centro y Proyectos Curriculares con objetivos, contenidos y actividades específicas de prevención; Plan de Convivencia; Plan de Acción Tutorial del Centro); *organizativas* con normativas explícitas contra la violencia, medios de denuncia, protección y supervisión de las partes más conflictivas del centro; relaciones interpersonales y clima de centro con diagnóstico del mismo; estrategias adecuadas para el aula y el grupo de alumnos, con programas de convivencia y prevención de la violencia escolar; prevención del acoso escolar dentro del currículo, tratando estos aspectos como contenidos escolares. Otras estrategias podrían ser la mediación, el counselling, etc.

En este apartado sólo mencionaremos los objetivos generales a conseguir en un programa de prevención del aco-

so escolar, ya que en el capítulo 5 se hará una propuesta de programa de prevención específica.

Tomando dos grandes apartados como son las competencias personales y las sociales de forma conjunta:

- *Adquirir un conocimiento de uno mismo*, tomando conciencia de las emociones, la valoración personal y la autoconfianza, para evitar caer en los roles del acoso escolar.
- *Desarrollar el autocontrol* personal para adquirir responsabilidad, adaptación a los nuevos retos de la vida escolar.
- *Aprender a automotivarse* valorando los logros a nivel personal y académico, potenciando el compromiso, subir el umbral de tolerancia a la frustración y el optimismo como factores de protección.
- *Resolución de conflictos*, establecer lazos de vinculación con otros, colaborar y trabajar en equipo, como competencias de inmersión social.
- *Adquirir las competencias sociales* de comunicación, adoptar conductas empáticas para comprender a los demás, aprovechando la diversidad como fuente de conocimiento.

Como síntesis en este capítulo hemos querido clarificar la relación existente entre agresividad, violencia y conflicto, así como los modelos de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional, para llegar a plantearnos la prevención del acoso escolar de forma efectiva sobre la base de la educación de las competencias emocionales.

Todo ello nos hace ver la necesidad de realizar un diagnóstico del acoso escolar para identificar su incidencia, los factores y perfiles de los roles de los protagonistas que concurren en el fenómeno, cuestiones todas ellas que se tratan en el capítulo siguiente.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO IV

Diagnóstico del acoso escolar

Obra siempre de modo que tu conducta pudiera servir de principio a una legislación universal.

ENMANUEL KANT

INTRODUCCIÓN

El capítulo que ahora comenzamos aborda el diagnóstico para detectar el acoso escolar, basándonos para ello en los contextos en que puede producirse, así como en cómo están afectadas las competencias emocionales de los tres roles implicados en el fenómeno: agresor, víctima y testigo.

La agresividad, como hemos mantenido en el capítulo anterior, es una conducta instintiva que se pone en marcha cuando surge el conflicto (lo importante es saber canalizarla para que se ponga al servicio de su resolución) y que, cuando no se controla da lugar a episodios de violencia. Esa violencia —con jóvenes se ve claramente—, puede convertirse en un recurso o una estrategia para conseguir algo que le interesa al sujeto, como por ejemplo, la atención de los demás, sentirse poderoso, entre otros beneficios, y cuando esta estrategia tiene un resultado eficaz para el

control del entorno y la consecución de los objetivos, se integra en el individuo como una forma habitual de interacción interpersonal. Es evidente, que para que esta actitud conductual se consolide e instale como hábito se debe producir la confluencia de múltiples y variados factores de diversos tipos: biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos, ambientales, emocionales, algunos de los cuales ya han sido suficientemente tratados en este libro.

Sabido es que no todos los sujetos reaccionan del mismo modo ante situaciones difíciles, adversas y complejas. Aunque de forma analítica y desde el diagnóstico es deseable establecer algunos indicadores diferenciadores que permitan identificar la dinámica de los roles del acoso escolar.

Tal como veremos en el apartado correspondiente al diagnóstico del perfil de las competencias por roles dentro del acoso escolar, podemos ver que existen una serie de competencias personales e interpersonales comunes que están poco desarrollados en las tres figuras, mientras otras competencias son deficitarias en forma específica según los roles.

En un estudio realizado por Dueñas Buey y Senra Varela (2009), en el que pretenden analizar la incidencia de las habilidades sociales en el acoso escolar, señalan que los sujetos que han sido víctimas de agresiones, amenazas, hostigamiento, manipulación social y bloqueo social, presentaban una capacidad más baja para expresarse de forma espontánea en distintos tipos de situaciones sociales y para la expresión de conductas asertivas en defensa de los propios derechos. Estos datos corroboran nuestra teoría en la que defendemos que el desarrollo de las competencias emocionales son esenciales para prevenir el acoso escolar.

Todo lo expuesto hasta este momento servirá para entrar en al proceso de diagnóstico que tiene por objeto recoger toda la información acerca del maltrato entre iguales o acoso en la escuela. Esto permitirá, por una parte, poder establecer un diagnóstico objetivo de lo que está sucediendo en calidad y cantidad y, por otra, establecer la prevención o intervención más adecuada para paliar o minimizar este fenómeno social.

1. DIAGNÓSTICO DEL FENÓMENO

1.1. RAZONES QUE JUSTIFICAN EL DIAGNÓSTICO

Existen muchas razones para realizar un diagnóstico del acoso escolar o una evaluación de los fenómenos de intimidación entre iguales. Aquí nos interesamos por aquellos aspectos más pedagógicos y de orientación de una adecuada intervención. Basándonos en la propuesta de Avilés Martínez (2006, 201 y sigs.), el diagnóstico es necesario porque permite:

1. *Establecer por consenso qué es el acoso escolar*, evitando así la confusión actual sobre lo que se entiende por el maltrato entre iguales en la escuela o en los grupos escolares.
2. *Determinar su extensión* de forma objetiva, evitando confundirlo con otras conductas o actos similares que no entrarían dentro del acoso escolar propiamente dicho.
3. *Acceder a la información* sobre el acoso escolar y recogerla con instrumentos adecuados, evitando así que esta situación quede oculta y, lo que es mas grave, sin tratamiento adecuado.
4. *Atender a la idiosincrasia de cada centro* de estudio y diagnosticar la incidencia y manifestación de la agresividad o acoso escolar.
5. *Actuar* sobre la información recogida y elaborar programas de intervención adecuados al nivel y tipo de acoso escolar que se ha detectado previamente en el diagnóstico. Y, posteriormente, realizar una evaluación del programa de intervención para confirmar si el programa produce beneficios o es necesario cambiar de estrategias.
6. *Realizar una investigación científica rigurosa*, con tratamiento de datos, que puedan ser extrapolables a otras situaciones o poblaciones.

1.2. DIAGNÓSTICO PREVENTIVO

Para poder hacer prevención de la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo que generan situaciones de acoso son múltiples y complejas.

Tal como vimos en el capítulo 2, dedicado a los factores que facilitan situaciones de acoso escolar, es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte.

Cuando se hace un diagnóstico de la violencia escolar desde esta perspectiva, suele encontrarse más casos de riesgo que de condiciones protectoras en cada nivel y desde las edades tempranas. Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar los siguientes indicadores, de los cuales se explicarán algunos de ellos en el apartado siguiente: 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 dichas circunstancias se producen. En cuanto a los factores protectores se detecta que se carece de condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar.

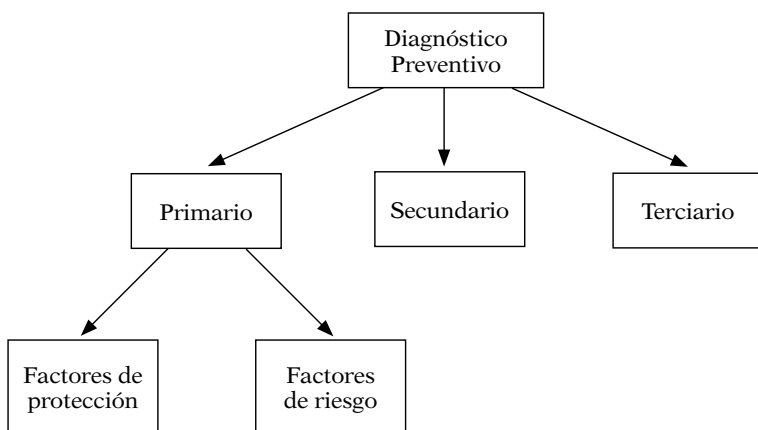
Por todo lo anterior, para mejorar la convivencia escolar y para prevenir la violencia, se debería intervenir lo antes posible, sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad, y en todos estos niveles, desde una doble perspectiva, tal como señala Díaz-Aguado (2005):

- *Desde la perspectiva evolutiva*, que permite diagnosticar las condiciones de riesgo y protección en diferentes momentos evolutivos según las tareas y habilidades básicas para la vida. Esto permite adaptar la intervención según la edad y desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las carencias que se hayan podido producir en edades anteriores. Como consecuencia, la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno/a:
 1. Establecer vínculos de calidad en diversos contextos.
 2. Ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizándolo la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario.
 3. Integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas.
 4. Y, desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.
- *Desde la perspectiva ecológica*, permite diagnosticar las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente, lo cual permite diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tienen los discentes, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad.

Por tanto, queremos hacer hincapié en la importancia que tiene hacer un diagnóstico precoz o *diagnóstico preventivo* del posible acoso escolar, lo cual evitará mucho dolor a los implicados y el problema tendrá una mejor solución (Iglesias Cortizas, 2006, 48-53). Este diagnóstico precoz tendrá como objetivo general: *detectar conductas que puedan ser de acoso tanto físico, verbal, psicológico como social, en los tres roles que presenta el fenómeno.*

En el gráfico 1 se esbozan los tres niveles de diagnóstico, basados en la teoría de Caplan (1964), que sirven de apoyo a nuestra propuesta de identificación de los factores protectores y de riesgo que se producen en la situación de acoso escolar.

GRÁFICO 1
Diagnóstico preventivo



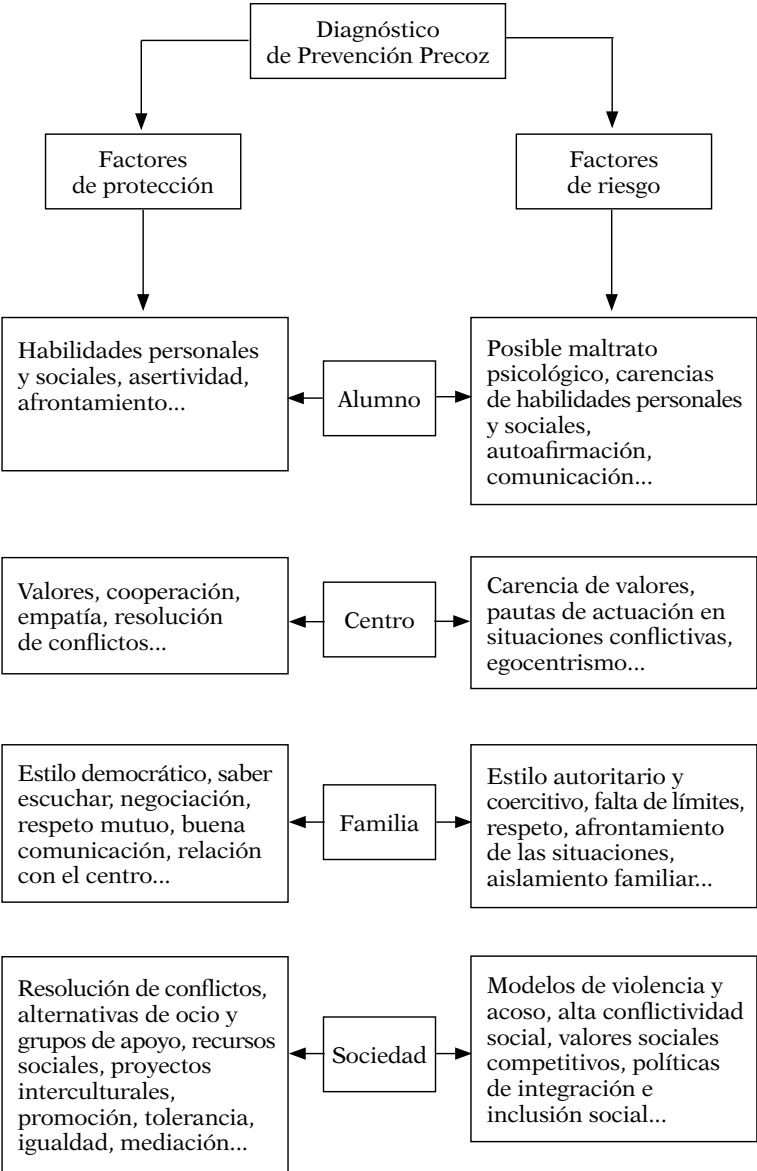
Como se ve atiende a los tres tipos de prevención existentes —primaria, secundaria y terciaria—, a los que nos referiremos en el siguiente capítulo.

Para finalizar con este apartado presentamos (gráfico 2), lo que entendemos define nuestra visión de lo que sería un diagnóstico precoz del acoso escolar, que no es otro que aquel que identifique los factores de protección y los de riesgo, en cada uno de los contextos básicos de la vida del discente.

1.3. CRITERIOS BÁSICOS E INDICADORES DE IDENTIFICACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Para realizar un buen diagnóstico es necesario partir de los criterios básicos que definen el problema. Retomando algunos datos aportados al definir el fenómeno, afirmamos

GRÁFICO 2
Diagnóstico de prevención



que estamos ante un caso de acoso escolar cuando se cumplen ciertos criterios básicos de diagnóstico reconocidos por los investigadores internacionales (American Psychiatric Association, 2000; López-Ibor et ál., 2002; First, 2009; Górriz, 2009, entre otros), y que reflejamos en el siguiente cuadro.

CUADRO 1
Los tres criterios básicos para detectar el acoso escolar

1) Se da una conducta hostil de uno o varios hacia otro	Agresión física Hostigamiento Coacción Amenazas Intimidación Manipulación Bloqueo social
2) Esa conducta es sistemática, es decir, se repite como una constante	
3) Se mantiene en el tiempo afectando a todos los niveles de la vida del alumno: académico, afectivo, emocional, familiar, etc.	

Estos tres criterios básicos cuando se dan juntos se convierten en *señales de alarma* para indicar que hay indicios de acoso escolar en alguno, o en todos los roles del mismo. El Departamento de Orientación del centro escolar es el órgano colegiado indicado para detectarlo a través de un diagnóstico preventivo.

Estos criterios pueden servir a modo de indicadores que se concretan en los diferentes tipos de acoso definidos en el Capítulo 1 como: físico, verbal, psicológico y social, y adoptan la forma de: agresión física, hostigamiento, coacción, amenazas, intimidación, manipulación, bloqueo social y exclusión social.

Pasamos a continuación a referirnos, de forma breve, a cada una de estas formas de expresión o indicadores.

a) Agresión física

Es un indicador fácilmente observable ya que suele dejar marcas aparentes que pueden dar la primera voz de

alarma de que algo está sucediendo en el entorno del niño. Suele empezar con simples empujones en el patio, la fila o a la salida del centro, pero pueden desembocar en agresiones mas graves con la utilización incluso, de armas blancas.

b) Hostigamiento

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la *dignidad* del niño.

Así, se consideran conductas de alerta: el desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los mote, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio, la imitación burlesca, entre otros.

c) Coacción

En este indicador se agrupan aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones *contra su voluntad*, logrando así un dominio y sometimiento total de su voluntad.

Este tipo de conducta es grave porque cuando la víctima cede ante esa conducta que va en contra de su propia voluntad, está proporcionando a los acosadores diferentes beneficios, pero sobre todo poder social. Los que acosan son percibidos como poderosos, especialmente, por los demás que presencian el doblegamiento de la víctima. Con frecuencia las coacciones implican que el niño sea víctima de *vejaciones, abusos o conductas sexuales no deseadas* que debe silenciar por miedo a las represalias sobre sí o sobre sus hermanos. Aquí existe el acoso emocional, psicológico y físico.

d) Amenazas

Dentro de este indicador se agrupan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión del grupo de acosadores, las amenazas son de matarlo, romperle un brazo, hacer daño a su hermano, etc.

e) Intimidación

En este indicador se agrupan aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria constante y durante mucho tiempo. Con ellas quienes acosan tratan de inducir el miedo en el niño. Se concreta en acciones de intimidación o amenaza moral, psicológica y física.

f) Manipulación

Este indicador agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden distorsionar la *imagen social* del niño y conseguir que los otros se pongan contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa y distorsionada.

Las conductas de alerta de este indicador son las siguientes: se desvirtualiza todo cuanto ha hecho o ha dicho la víctima, o incluso contra lo que no ha hecho ni ha dicho. Todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima acosada, *muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria (convirtiéndose en testigos)*, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe incurriendo en un mecanismo denominado «error básico de atribución». Así aparecen los tres roles del acoso escolar.

g) Bloqueo social

Este indicador agrupa las acciones de acoso escolar que pretenden *bloquear socialmente* a la víctima. El objetivo siempre es el mismo, se busca el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo.

Los ejemplos más significativos son las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, pues son conductas que señalan un intento por parte de los más dominantes de romper la red social de apoyos que pueda obtener el niño. Esto se convierte en diferentes acciones, tales como meterse con la víctima para hacerle llorar. Esta

conducta busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de iguales, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido, etc. El hacer llorar al niño desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como *mecanismo de chivo expiatorio*.

Este tipo de acoso escolar es el más difícil de combatir e identificar en la medida que es una actuación frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no percibe más que el hecho de que nadie le habla, que nadie quiere estar con él o que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos, pero no sabe el porqué.

2. CONTEXTOS DEL DIAGNÓSTICO DEL ACOSO

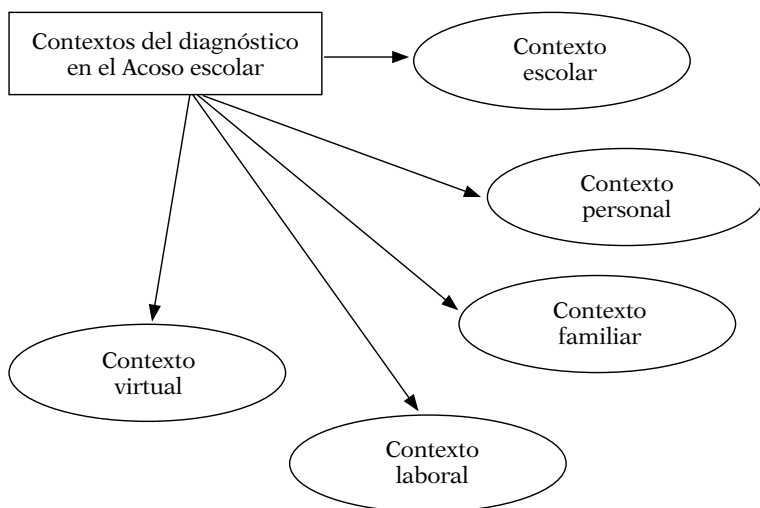
Es notorio que tanto los profesores como los padres consideran que los problemas de convivencia en el contexto escolar entre los niños han aumentado en los últimos años. Pero dado que no es la escuela el único contexto en el que este fenómeno nace y se desarrolla sino que incluye otros que están íntimamente relacionados con él y donde el niño interactúa, debemos tenerlos presentes a la hora de realizar un diagnóstico. Es así que debemos estar atentos al contexto: escolar, personal, familiar, laboral y, no podemos olvidarnos del virtual, tan en auge entre los jóvenes en la actualidad.

2.1. EL CONTEXTO ESCOLAR

Es el contexto al que nos hemos referido más en las páginas precedentes. En esta ocasión lo vamos a abordar tratando de acotar algunos aspectos que están en la mayoría de los estudios sobre el tema y que han llevado, en algunos casos, a realizar prejuicios o caer en tópicos infundados que vamos a tratar de aclarar.

El acoso escolar no es un fenómeno aislado y con un perfil único de centro escolar; puede darse en cualquier

GRÁFICO 3
Contextos del diagnóstico en el acoso escolar



tipo de colegio, público o privado, pero según algunos expertos, cuanto más grande es el centro escolar más riesgo hay de que se dé el fenómeno.

Algunos factores pueden ser decisivos para que se produzca o no, así por ejemplo, es determinante la falta de control físico y de vigilancia en el aula, en los pasillos, en los patios, etc., el hecho de la presencia de un profesor o cuidador puede inhibir este tipo de conducta.

Otro aspecto destacable tiene que ver con las competencias emocionales aplicadas con los alumnos, como puede ser la falta de respeto, la humillación, las amenazas o la exclusión entre personal docente y alumnos que pueden generar un clima de violencia y situaciones de agresión. El colegio no debe limitarse solo a enseñar, siendo capaz de generar comportamientos prosociales.

Por otra parte, un factor determinante reside en los modelos educativos a que son expuestos los niños, en la ausencia de valores, de límites, de reglas de convivencia; en recibir punición o castigo a través de violencia o intimidación.

ción y aprender a resolver conflictos o problemas que se le presentan cotidianamente. Cuando un niño vive constantemente algunas de esas situaciones, acaba por registrar automáticamente todo en su memoria, pasando a exteriorizarlo en cuanto se le da la ocasión. Así, el niño acosador practica la violencia como un instrumento de intimidación aprendida. Para él, su actuación es correcta y por lo tanto, no se auto condena, lo que no quiere decir que no sufra por ello.

Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el *psicológico* con especial énfasis en lo emocional, y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia (12-13 años), siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas (Maccoby, 1986; Solberg y Olweus, 2003, Olweus, 2007).

Algunos estudios ponen de relieve cómo un buen desarrollo de las competencias emocionales en niños y jóvenes producen un cambio en la conducta de forma positiva. Así, Saarni (2000, 78-81) resalta las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Visto así, son evidentes las relevantes consecuencias prácticas que tiene para el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de las competencias emocionales al ponerse de manifiesto en los diseños de intervenciones educativas (currícula, talleres, programas, seminarios, etc.), convirtiéndose en todo un reto para la sociedad y la comunidad escolar, tanto a niveles básicos como medios o universitarios, pero sobre todo para la prevención del acoso escolar.

2.2. EL CONTEXTO PERSONAL

El nivel personal es el más importante de todos, ya que la persona es el objeto de prevención del acoso escolar, aunque luego se considere dentro de diferentes contextos que conforman su vida, siempre estará implícitamente el

individuo. Pues es imposible manifestar competencias sociales y escolares si no están desarrolladas previamente las personales.

Un diagnóstico adecuado de las competencias emocionales del alumno permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales ante el acoso escolar. Así, se puede conseguir una buena información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar, que permitan diseñar posibles programas de intervención especializada.

De esta manera, con un previo diagnóstico, se podrán realizar análisis que evidencien que un bajo nivel en las competencias emocionales es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional, como es el caso del acoso escolar. Así, en los estudios realizados actualmente parecen indicar que es predecible, en algunos casos, que los alumnos con un nivel bajo de competencias emocionales presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Existen algunas investigaciones que relacionan la violencia y la carencia de competencias prosociales en los alumnos en las aulas, con medidas de habilidad de la educación emocional, afín a la inteligencia emocional, como por ejemplo la de Extremera y Fernández-Berrocal (2002). Esto confirma también que, las relaciones positivas y significativas entre estudiantes emocionalmente inteligente son mejor valoradas por sus compañeros y presentan un comportamiento menos agresivo en el aula. Además sus profesores detectan un mejor desarrollo de las conductas prosociales hacia los demás compañeros (Rubin, 1999).

Petrides, Frederickson y Furnham (2004), investigaron con alumnos británicos en el nivel de secundaria y sugieren que aquellos alumnos con niveles carenciales de inteligencia emocional, diagnosticada mediante autoinforme, son los que asisten menos a clase sin justificación y sin autorización de los padres, siendo además los que presen-

tan mayor probabilidad de ser castigados con la expulsión de uno o más días.

Otros autores, como Liao, Liao, Teoh, Liao (2003), confirman con sus estudios que aquellos sujetos más carenciales en inteligencia emocional presentan mayor número de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

En esta línea existen algunos datos preliminares de la población española en secundaria, que relacionan a mayor nivel de la inteligencia emocional menor número de acciones impulsivas, y menos agresividad y menor justificación de la agresividad u hostilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Vemos que la mayoría de las investigaciones trabajan el campo de la inteligencia emocional porque fue el primer constructo que se investigó asociado a estas temáticas y que luego derivó a otros constructos como la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2005) y competencias emocionales (Iglesias Cortizas, 2009a,b; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2010 y 2011).

2.3. EL CONTEXTO FAMILIAR

En el terreno familiar, el origen de la violencia en los alumnos puede residir tanto en la ausencia de un padre/madre como en la presencia de un padre/madre violento (Díaz-Aguado, 2002b; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). Esa situación puede generar un comportamiento agresivo en los niños y llevarles a la violencia cuando sean adolescentes. Además de eso, las tensiones matrimoniales, la situación socioeconómica o la mala organización del hogar, también pueden contribuir a que los niños tengan una conducta agresiva.

En este sentido, ya comienzan a emerger datos de algunas investigaciones que hacen hincapié en este aspecto concreto, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), han elaborado una revisión de algunas investigaciones que parecen ponen

en evidencia la calidad de la relación interpersonal con la elevada inteligencia emocional. Otros autores como Tannen (1993) destacan como la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes. Mientras que otras líneas de investigación tratan de relacionar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre personas de distinto sexo y las necesidades emocionales de los miembros de la familia (Gottman y Notarius, 2000 y 2002).

Paralelamente, también empiezan a emerger investigaciones que analizan las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. Puede decirse que se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. En este sentido podemos destacar el proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), el cual tiene como encargo la definición y selección de las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. En esta línea del bienestar y la vida también están Bisquerra y Pérez (2005).

2.4. EL CONTEXTO LABORAL

Este contexto no se relaciona de forma directa con el acoso escolar en los niveles de infantil y primaria, ya que se supone que son muy jóvenes; pero de forma implícita esta dimensión es importante porque prepara para otros niveles superiores de secundaria y formación profesional, en el que sí ya se puede hacer una preparación para la vida laboral. El mundo laboral será el medio de subsistencia y desarrollo del sujeto como persona dentro de una sociedad futura que le necesita para el logro de los objetivos de mayor rendimiento, de bienestar personal, laboral y familiar, y de la apuesta por una sociedad basada en valores y principios. Consideramos que es este sentido el que justifica su presencia en este apartado.

La dimensión laboral ha sido la primera en prestar atención a las competencias emocionales y ponerlas en práctica, las investigaciones iniciales comenzaron en las grandes empresas, por lo tanto, durante el siglo xx los investigadores, formadores, empresarios, técnicos y directivos han apostado por el capital humano frente al expediente académico para su rendimiento e interés económico. Algunas empresas americanas como la American Society for Training and Development (1997a y b), han demostrado de forma fehaciente que las competencias emocionales afectan de forma significativa en los diferentes aspectos de la vida profesional. Estos datos están abalados por las evidencias obtenidas por investigaciones que pueden encontrarse en Weissberg y Greenberg, (1998), Goleman (1999), Cherniss (2000) y Goleman, Boyatzis and McKee (2002), entre otras. En estas investigaciones se pone de manifiesto que el desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional y la automotivación, permiten establecer unas mejores relaciones sociales con una comunicación eficaz y buena cooperación. En concreto Cherniss (2000) ha recogido en su obra la revisión general de las investigaciones que se han realizado al respecto.

En síntesis, estas investigaciones ponen el énfasis en que desarrollando las competencias emocionales de los trabajadores se produce un mayor y mejor rendimiento en múltiples situaciones. Así, por ejemplo, se resuelven las situaciones de conflicto con los compañeros, existe una mejor relación con los clientes, mayor afrontamiento de las críticas que provengan de los jefes, compañeros, etc., se incrementa la perseverancia en la tarea hasta finalizarla, se afrontan mejor los nuevos retos que plantea la vida, etc. Mientras que la carencia o bajo nivel de desarrollo de las competencias emocionales disminuye las posibilidades de éxito tanto a nivel del individuo como de la empresa (Weissberg y Greenberg, 1998).

2.5. EL CONTEXTO VIRTUAL

Es éste un contexto ideal para el desarrollo de las conductas de acoso entre iguales. El agresor se esconde bajo el anonimato y no percibe directa e inmediatamente el daño

causado como consecuencia de la adopción de roles imaginarios en la Red.

Ante la aparición de este fenómeno social desde la red, ya algunos estudiosos del tema se han movilizado y organizado para elaborar protocolos de intervención escolar frente al denominado ciberacoso, ya tratado en el capítulo 1 (INTECO, 2009a y b).

3. DIAGNÓSTICO DE LOS PERFILES DE LOS TRES PERSONAJES EN EL ACOSO ESCOLAR

Tal como se desarrolló en el capítulo 3, en el que se trataba el campo de las competencias emocionales como marco para el diagnóstico e intervención en el acoso escolar, dejamos constancia de que el fenómeno del que estamos hablando está íntimamente relacionado con la *educación de las competencias emocionales*, propugnado por Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2010, 2011), basado en los modelos de inteligencia emocional de Goleman (1995) y el de educación emocional de Bisquerra (2009), ya que entendemos que, en última instancia, esta conducta intimidatoria se puede reducir a las emociones que subyacen en la misma, tales como: la envidia, los celos, la rabia, etc., así como las competencias emocionales como la autoestima, autocontrol, empatía, relaciones sociales, etc.

Partimos del hecho que todas las competencias emocionales deben ser desarrolladas en todos los roles del acoso escolar, así como los agentes que rodean al alumno, es decir, los docentes y padres, especialmente. Aunque por motivos didácticos, nos centremos en los alumnos y el diagnóstico de las tres figuras básicas del acoso escolar y que posteriormente serán objeto de una intervención preventiva y/o en su caso, correctiva. Para establecer Indicadores de diagnóstico se han utilizado los aplicados a la construcción del cuestionario de las competencias emocionales *Cuestionario de la percepción de las competencias emocionales, nivel superior CUPECE-SUP* (Iglesias Cortizas, 2009a, b).

3.1. DIAGNÓSTICO DEL PERFIL DEL AGRESOR

La figura del acosador escolar, puede cambiar de rol, en algún momento de su vida en función del contexto; así, puede cambiar al papel de víctima o testigo, en el mismo grupo de amigos, en el centro escolar o en las relaciones con su familia. Es decir, que estos roles no son fijos en cada uno de los elementos del fenómeno del acoso, sin embargo, parece que existen algunos rasgos más destacados dentro de cada uno de los roles mencionados.

Desde el campo de las emociones como reacción más primaria en la conducta del acoso podemos señalar que los puntos más afectados y que serían indicadores para el diagnóstico, son los siguientes:

El agresor suele sentir bastante rabia, enfado y resentimiento con él mismo y, sobre todo, con los demás como proyección. Si consideramos que el agresor puede ser a la vez víctima en otro lugar, especialmente en su propio hogar, es fácil deducir que esa rabia que siente la va a manifestar ante otros que considera más débiles.

Las emociones de odio y rencor, suelen ir acompañadas de la anterior, ya que si es maltratado en otro lugar y no puede hacer nada para salir de ese papel, lo que va a sentir son las emociones citadas hacia las personas que de alguna forma lo rechazan.

La frustración es la emoción que se produce al no conseguir siempre lo que uno quiere.

La soberbia, orgullo y vanidad son una trilogía de emociones que hacen que se sienta hacia el exterior como superior y que asuma el papel de líder, aunque en el fondo de su ser se siente débil y vulnerable.

La avaricia, ambición y codicia van unidas a las anteriores, al presentar la máscara de jefe se siente con el derecho de tenerlo todo y controlarlo todo por encima de su grupo.

La envidia y los celos suelen estar unidos al hecho de que muchas veces el agresor desea el afecto que otros disfrutan y él no, así como desearía tener las cualidades que brillan en el otro como persona e, incluso, cosas materiales.

Pero, en el fondo de todo, siente miedo y ansiedad, sabe que una forma de defenderse es atacando, por eso siempre está alerta para intimidar. Usa el miedo como una forma de control, genera ansiedad en los demás para que sus ataques sean más débiles, es una forma de destruir a su víctima.

Desde esta perspectiva, y para realizar un buen diagnóstico del acoso escolar en la figura del agresor también, al igual que ocurría con las emociones, tenemos que identificar las competencias que brillan por su ausencia y que pueden ser todas o algunas de las que mencionamos a continuación:

1. Ausencia o carencia de la competencia específica de *empatía* parece indicar que el alumno tiene dificultades para ponerse en el lugar del acosado o del testigo, por lo que genera insensibilidad al sufrimiento que genera en ellos, así como incapacidad de entender su forma de actuar y las razones que pueden provocar su conducta de debilidad. La conducta intimidatoria es aprendida normalmente en el contexto familiar, imita o reproduce la conducta o conductas reflejadas en las figuras paterna y materna.
2. La presencia de *distorsión cognitiva* tiene que ver con el hecho de que su interpretación de la realidad suele eludir la evidencia de los hechos y suele comportar una delegación de responsabilidades. Así, normalmente responsabiliza de su acción acosadora a la víctima, que le habría molestado o desafiado previamente, con lo que no refleja ningún tipo de remordimiento respecto de su conducta.
3. La psicología actual, por otra parte, identifica en los acosadores escolares la existencia probable de una educación familiar permisiva que les puede haber llevado a no interiorizar suficientemente bien el *principio de realidad*: los derechos de uno deben armonizarse con los de los demás. La consecuencia es la dificultad para ponerse en el lugar del otro por una *carencia de altruismo* vinculada a un *ego* que crece a costa de los demás, meros instrumentos a

su servicio, y que tiene un *umbral de frustración* muy bajo. Algunos autores denominan a este tipo de niño como *niño tirano o síndrome del emperador* (Garrido, 2005; Urra, 2006). Aunque puedan existir algunos rasgos de conducta parecidos, nosotros distinguimos un matiz importante: en el acoso escolar la agresión se da entre pares mientras que en el síndrome del emperador la agresión es de hijos a padres.

4. El niño mal educado en la familia probablemente reproducirá en la escuela los hábitos adquiridos. Ni respetará ni empatizará con los profesores ni con sus compañeros. Sus frustraciones quizá le lleven a elegir un *cabeza de turco* que será aquel compañero que haga patentes sus limitaciones y carencias, o que simplemente le parezca vulnerable.
5. Dificultades para la *resolución de conflictos*. El conflicto forma parte de la vida y es un motor de progreso, pero en determinadas condiciones puede conducir a la violencia. Para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, *pensando, dialogando y negociando*. Un posible método de resolución de conflictos se desarrolla en los siguientes pasos:
 - Saber establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia para poder abordarlos.
 - Aprender a diseñar las posibles soluciones al conflicto al que se enfrenta. Saber elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo y así poder resolver la situación. Es imprescindible poner en práctica la solución elegida.
 - Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, repetir todo el procedimiento para tratar de mejorarlos.
 - Como consejo, sugerimos ir escribiendo las distintas fases del proceso mencionado anteriormente, para facilitar su aplicación. En los progra-

mas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando en los últimos tiempos, se incluyen la *mediación* y la *negociación* como métodos de resolución de conflictos sin violencia.

Entre las conductas asociadas al rol de agresor en el centro escolar, además de las señas anteriormente, se pueden apuntar también: la ausencia en clase y la falta de un clima adecuado de convivencia. La responsabilidad al respecto oscila entre la figura de unos profesores que no han recibido una formación específica en cuestiones de intermediación en situaciones escolares conflictivas, y la disminución de su perfil de autoridad dentro de la sociedad actual.

El mensaje implícito de determinados programas televisivos y de juegos electrónicos de consumo frecuente entre adolescentes que exponen un modelo de proyecto vital que busca la aspiración a todo sin renunciar a nada para conseguirlo, siempre y cuando eso no signifique esforzarse o grandes trabajos, constituye otro factor de riesgo para determinados individuos.

Los expertos han llegado también a la conclusión de que la violencia en los medios de comunicación tiene efectos sobre la violencia exhibida, sobre todo entre niños. Se discute, no obstante, el tipo de efectos y su grado: si se da una imitación indiscriminada, si se da un efecto insensibilizador, si se crea una imagen de la realidad en la que se hiperboliza la incidencia de la violencia, etc.

Además se han de identificar los indicadores de la autoconciencia, como por ejemplo: cómo está su autoestima, la autoafirmación y la autoconfianza; en cuanto a la autogestión, se detectará la tolerancia a la frustración y la capacidad de adaptación; en las habilidades sociales, se identificará el grado de desarrollo del respeto, empatía, liderazgo, entre otros; y, finalmente, dentro de la resolución de los conflictos, interesa ver si es capaz de identificar el conflicto, por ejemplo. Tanto las emociones más frecuentes en esta figura como las competencias emocionales más afectadas en ella, se presentan a modo de resumen en el siguiente cuadro.

CUADRO 2

Emociones más frecuentes y competencias emocionales afectadas

	EMOCIONES MÁS FRECUENTES	COMPETENCIAS EMOCIONALES AFECTADAS
AGRESOR	Rabia/Enfado Resentimiento/ Odio Rencor/ Frustración Soberbia/Orgullo Vanidad/Avaricia Ambición/Codicia Envidia/Celos Miedo/Ansiedad	Autoconciencia: Autoestima/ Autoafirmación Conciencia: fisiológica, emocional, personalidad, afectividad Autogestión: Tolerar la frustración/ Adaptabilidad Habilidades sociales: Respeto/ Empatía/ Liderazgo Resolución de conflictos: Reconocer un conflicto Negociación
VÍCTIMA	Miedo/Ansiedad Rabia/Enfado Resentimiento/ Frustración Vergüenza/ Humillación Tristeza/Aversión, Rechazo	Autoconciencia: Autoestima/ Autoafirmación/Autoconfianza Conciencia: fisiológica, emocional, personalidad, afectividad... Autogestión: Tolerar la frustración/ Adaptabilidad Habilidades de afrontamiento/ Autorrefuerzo Gestión de recursos/Asertividad Habilidades sociales: Comunicación (receptiva, expresiva): Establecer vínculos Resolución de conflictos: Reconocer un conflicto Aprender de los errores/Ser objetivo Negociación
TESTIGO	Miedo/Ansiedad Frustración/Rabia Enfado/Vergüenza Tristeza	Autoconciencia: Autoestima/ Autoafirmación/Autoconfianza Conciencia: fisiológica, emocional, personalidad, afectividad Autogestión: Tolerar la frustración/ Adaptabilidad Habilidades de afrontamiento/ Autorrefuerzo Responsabilidad/Gestión de recursos Asertividad/ Influencia Habilidades sociales: Respeto/ Empatía Comunicación (receptiva, expresiva) Catalizador de cambio/Establecer vínculos Colaboración y cooperación/ Ser objetivo Resolución de conflictos: Reconocer un conflicto Negociación

3.2. DIAGNÓSTICO DEL PERFIL DE LA VÍCTIMA

Al igual que en el rol del agresor, en el de la víctima se pueden identificar algunas emociones que son comunes a éste, en concreto el miedo y la ansiedad, lo cual es bastante lógico, es el juego del miedo y del silencio. Aunque en el caso de la víctima el miedo es más real, pues puede venir en forma de agresión, moral, psicológica o física, ante ello, también es natural que sienta mucha ansiedad al ir al colegio, al salir al patio o al ir al baño, así como a la hora de regreso a casa. Ya en el hogar, es posible que sienta ansiedad y no pueda dormir pensando en lo que puede suceder al día siguiente.

Otra emoción en común con el agresor es la rabia, enfado y todas las relacionadas con la misma. Se producen por la impotencia de no saber o poder resolver el problema que tiene que afrontar día a día. Unida a ella está la frustración que le hace sentirse mal e incluso, a veces, se sabe que piensa en el suicidio como forma de acabar con ese tormento que no puede soportar.

Por otra parte, siente vergüenza, humillación y tristeza, ante la situación que tiene que vivir cotidianamente, en la que su dignidad queda menoscabada. Y, finalmente, siente aversión o rechazo tanto al centro escolar como a todo lo que está relacionado con él, con el agresor y su grupo de secuaces, así como, a veces, hacia sí mismo por sufrir tal situación que normalmente no comprende y piensa que es malo o que tiene algo malo que provoca tal fenómeno.

En cuanto a las competencias emocionales que están en el perfil de víctima (véase cuadro 2), podemos decir que suele tener los indicadores de la autoconciencia en niveles bajos, es decir, interesa detectar la autoestima, la autoafirmación y la autoconfianza, que le servirán de protector ante la agresión, porque se sentirá seguro y fuerte. En cuanto a las habilidades de autogestión, es necesario identificar las habilidades de afrontamiento, autorreforzamiento, la tolerancia a la frustración, la gestión de sus propios recursos y, sobre todo, la asertividad. Por otra parte, en las habilidades sociales se ha de detectar la capacidad de co-

municación con sus compañeros, familia y docentes, y la capacidad de establecer vínculos con otros alumnos, lo cual le ayudaría bastante a la hora de enfrentarse a la conducta agresiva de los demás. Por último, importa bastante la capacidad de resolver conflictos, si los reconoce, si los negocia, si busca una solución para el mismo, si es objetivo a la hora de analizarlo, etc.

3.3. DIAGNÓSTICO DEL PERFIL DEL TESTIGO

A la figura del testigo se le suele prestar poca atención entre los estudiosos del acoso escolar, pero sin los testigos no habría acoso, esto es importante resaltarlo.

En cuanto a las emociones que son más frecuentes en el rol del testigo, señalamos casi las mismas que en las dos figuras analizadas, agresor y víctima. El miedo y la ansiedad son los protagonistas, pero también la rabia y frustración. Por otra parte, siente vergüenza de la situación y tristeza por no ser capaz de intervenir.

Interesa detectar las competencias que están afectadas y, por supuesto, coincide con los otros dos roles explicados anteriormente. En concreto, las relacionadas con la autoconciencia: la autoestima, autoafirmación, autoconfianza, todas ellas afectadas por el miedo y la ansiedad que envuelve todo el fenómeno y en el que no quiere decantarse de forma directa, pero que con su actitud favorece.

En cuanto a la autogestión, suelen estar afectadas las habilidades de afrontamiento, autorreforzamiento, la tolerancia a la frustración y, especialmente, la responsabilidad. Esta última es la que falla ya que, no hace del problema algo propio y se deja llevar para no enfrentarse con el agresor y así no recibir la misma agresión que está recibiendo la víctima. La gestión de recursos y asertividad están afectadas, igual que en el caso de la víctima, y no sabe o no quiere utilizarlas por miedo.

Finalmente, la resolución de conflictos, también es un indicador importante a la hora del diagnóstico ya que no reconoce el conflicto, no lo resuelve y no toma parte en la negociación. Pero lo más importante es que no toma deci-

siones responsables sobre el fenómeno de acoso entre sus compañeros.

Como se ve, los tres roles presentan emociones similares que se manifiestan en mayor o menor medida y competencias emocionales diferenciadas según roles.

4. INSTRUMENTOS PARA DIAGNOSTICAR EL ACOSO ESCOLAR

Para finalizar este capítulo queremos dar alguna información de los instrumentos de diagnóstico que se pueden aplicar en el presente tema de estudio, acoso escolar, en las dos vertientes mencionadas en nuestro marco teórico; nos referimos, en primer lugar, a la de competencias emocionales e inteligencia emocional; y, en segundo lugar, a la del acoso escolar, haciendo hincapié en que sólo se exponen a modo de ejemplo, y que sigue siendo necesario elaborar instrumentos fiables y válidos para diagnosticar este problema.

Pruebas de inteligencia emocional y competencias emocionales:

La evaluación de esos componentes de la inteligencia emocional se ha realizado mediante, básicamente, dos tipos de instrumentos: autoinformes y medidas de habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Dentro de los autoinformes o cuestionarios:

- *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y del que existe una versión reducida y adaptada a la población española, el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).
- *Cuestionario de educación emocional (CEE)*, elaborado por Martínez, Bisquerra, Álvarez y Pérez, publicado en Álvarez González (2001).
- *Inventario de cociente emocional de Baron, Bar-On (EQ-i)*, elaborado por Bar-On (1997a, b) y en la forma abreviada (*EQ-i:Short*) (2002).

- *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* de Elena Gismero González (Gismero, 2002). Es una escala que permite evaluar el desarrollo de las habilidades sociales del sujeto.
- *Inventario de pensamiento constructivo. Evolución de la inteligencia emocional (CTI)*, elaborado por Epstein (2003).
- *Cuestionario de percepción de las competencias emocionales (CUPEREC-SUP)*, elaborado por Iglesias Cortizas, M.J.(2009a), para nivel universitario.

Dentro de las medidas de habilidad:

- Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999).
- Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Dentro de la vertiente del acoso escolar:

- Autoinforme.
- *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995).
- *Bully-Victim Questionnaire (BVQ)* de Olweus (1996) que dio lugar a otros cuestionario derivados y adaptados (Olweus, 1998; Solberg y Olweus, 2003; Olweus, 2007).
- *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI)*, elaborado por Avilés Martínez (1999).
- *Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales (PRECONCIMEI)*, elaborado también por Avilés Matínez (2000).
- *Test de evaluación de la agresividad entre escolares (BULL-S)* de Cerezo (2000).
- El Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) de Núñez et ál. (2005).
- *Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE)* de Piñuel y Oñate (2006).

A modo de resumen del capítulo, hemos planteado la necesidad de la realización de un diagnóstico precoz para identificar las posibles pautas de acoso escolar, así como poder establecer perfiles conductuales de las tres figuras o roles que forman el triángulo del acoso. Todo ello nos permitirá abordar el diseño y aplicación de un programa de intervención, en diferentes niveles de aplicación, ya sea de prevención o de reeducación de la situación actual que se produce en los centros escolares.

Pasamos finalmente a abordar nuestra propuesta de intervención preventiva del acoso en la escuela que servirá de base para el desarrollo de programas de prevención y de intervención específicos.

CAPÍTULO V

Propuesta de intervención preventiva del acoso en la escuela

Que la educación no es un proceso de narrar y escuchar sino un proceso de construcción, es un principio tan aceptado en la teoría como rechazado en la práctica.

JOHN DEWEY

INTRODUCCIÓN

La prevención de la violencia escolar precisa de la creación de entornos vitales de calidad tanto en el contexto familiar como educativo, permeables a los valores democráticos de tolerancia y respeto intercultural y dúctiles a la implementación de dinámicas de resolución no violenta de los conflictos interpersonales.

La vinculación existente entre la violencia y la falta de calidad del vínculo educativo ha sido resaltada en los estudios empíricos sobre la materia (Díaz-Aguado, 2005), de ahí que el favorecimiento de contextos de identificación de los niños y jóvenes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia dificulte el acoso entre escolares,

máxime cuando se integran en contextos educativos impregnados de calidad afectiva, presididos por dinámicas participativas, dominados por estrategias cooperativas y encaminados a promover un pensamiento crítico. En este sentido, destacan las siguientes pautas: desarrollar una cultura de la no violencia rechazando explícitamente cualquier comportamiento que conlleve una victimización; adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que surjan y, quebrar los esquemas de silencio frente a actitudes de naturaleza destructiva (Garrido, 2006, 127). De esta manera, como señala Díaz-Aguado (2001, 6 y 7)

se construyen los cimientos de una educación para la ciudadanía democrática abocada a desarrollar las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para respetar los límites que conlleva toda convivencia, y resolver los conflictos interpersonales de una manera constructiva.

Se hace de la diversidad una fuente de crecimiento personal, y de la reflexión, la comunicación y la cooperación estrategias de composición de las divergencias.

Como hemos defendido a lo largo del libro, entendemos el fenómeno del acoso como un problema global que afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, y que debe ser enfocado desde el entrenamiento en habilidades sociales de todo tipo y, más concretamente, en la adquisición de competencias emocionales que permitan a los estudiantes vivir en armonía consigo mismo, con sus compañeros y con su entorno; lo que sin duda, les hará disfrutar de la convivencia en la escuela y más allá de sus muros. En definitiva, y tal y como recoge el Informe Delors de la UNESCO (1996) en el punto 4, se trata de *enseñar a ser personas*.

En los últimos años han proliferado los programas de desarrollo de las competencias emocionales y de prevención y tratamiento del acoso en la escuela, destacando los trabajos de Webster (1993); Olweus (1993, 2001b, 2004b); Díaz-Aguado (1996, 2002a, 2004a, b); E. Menesini y A. Smorti (1997); Vallés Arándiga (1998); Olweus y Limber

(1999); Nailor y Cowie (1999); Stevens de Bourdeaudhuij y Van Oost (2000); Lodeiro Cendán (2001); Bisquerra Alzina, Pascual Granell, Cuadrado y Álvarez González (2001); Ortega (2003); Gini (2004), Brunner (2005); Blanchard (2007), entre otros. Con este capítulo queremos contribuir a prevenir el fenómeno con una propuesta basada en tres pilares fundamentales: nuestra propia experiencia, la profundización en el estudio del tema y también en el análisis de los trabajos precedentes.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

En línea con lo que acabamos de señalar, hacemos la siguiente reflexión de la que parte el plan de actuación. Vivimos en una sociedad mal llamada del bienestar y en la que, nunca tanto como ahora hubo personas desencantadas de todo y con todo, personas insatisfechas, sumidas en una vorágine tecnológica y consumista que los anula como personas y les impide encontrar sentido a lo que hacen y a lo que son. Reclamamos una filosofía de búsqueda del *bien-ser* que sin duda sí que nos llevará al tan ansiado bien-estar. Pero esto no se consigue solamente de forma individual, sino que es una suma de individualidades que se desarrollan plenamente y con ello contribuyen al desarrollo del que está al lado, y así en cadena hasta constituir una red social consciente y orientada.

Es por ello que, en relación al tema que nos ocupa del acoso en la escuela, consideramos que la estrategia de intervención básica para conseguirlo debe plantearse desde la prevención y a diferentes niveles: del centro, del grupo-clase, del sujeto en sus diferentes roles de acoso, del tutor y de su familia. Con cada uno de estos sectores hay que realizar un trabajo específico para actuar, como señala, González de Rivera (2002, 54), a modo de estrategia de contención del acoso en la escuela, y que él concreta en tres de los cinco niveles que nosotras proponemos:

1. *En relación con el acosador*: enseñarle a pensar en las consecuencias de sus actos, entrenarle en experien-

cia empática y para entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones.

2. *En relación con la víctima:* entrenarla en asertividad y habilidades sociales y para entender, contener y expresar adecuadamente sus emociones. En caso de problemas mayores, como depresión, realizar un tratamiento adecuado de la misma.
3. *En relación con el grupo-clase:* exponerle las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia. Explicitar situaciones y soluciones mediante dramatización (role playing), así como aumentar la conciencia de responsabilidad democrática, es decir, saber que es tan malo hacer el mal como consentirlo.

De lo expuesto anteriormente extraemos una propuesta de actuación para la prevención del acoso escolar que dividimos en cinco bloques:

1. *A nivel de centro,* donde se marcarán unas líneas generales de actuación que impliquen a todos los miembros de la comunidad educativa y que deberán de estar recogidos en el Proyecto educativo del centro.
2. *A nivel de grupo-clase.* Un tronco común de las competencias emocionales que vamos a trabajar con todo el *grupo-clase*, y entre los que la mayoría adoptarán el perfil de testigo.
3. *A nivel de los roles del acoso.* Un bloque específico con diferenciación según se trate de potenciales agresores o de potenciales víctimas.
4. *A nivel del profesor-tutor.* Consideramos la figura del tutor como una pieza clave en la prevención del fenómeno, por tratarse del docente que puede trabajar con los alumnos temáticas que van más allá de los contenidos disciplinares y la persona que comparte con ellos un tiempo de tutoría propicio para trabajar los factores protectores y minimizar los factores de riesgo.
5. *A nivel de los padres.* Aunque aparece en último lugar posee una importancia capital en el tema que nos

ocupa, no en vano la educación comienza en casa y solamente con una buena relación familia-centro educativo se podrán conseguir buenos resultados.

Fijamos como destinatarios últimos de nuestro plan de actuación a los estudiantes de escolaridad obligatoria quienes trabajarán bajo la tutela de los profesores tutores, a los que se deberá entrenar y formar en diferentes competencias técnicas, metodológicas, sociales, participativas, personales, etc., para poder llevarlo a cabo con garantías de éxito. De ahí que presentemos una propuesta formativa para el profesorado tutor, extensible al resto de los profesores.

Lo centramos más en el profesorado tutor por considerar, como ya hemos adelantado, que es la figura clave en el proceso de orientación de los estudiantes y quienes están, o así debiera de ser, más cerca de los alumnos, sobre todo en los niveles de Infantil y Primaria. Además, desde una perspectiva integral de la función tutorial, entendemos que el tutor además de «enseñar a pensar» y «enseñar a decidirse» a los alumnos, debe también «enseñar a ser persona» y «enseñar a convivir» (Rodicio García, 2009, 336).

Se trata de una propuesta enclavada en el Plan de Acción Tutorial y, por tanto, recogida en el Proyecto Educativo del Centro, que es lo que le puede dar legitimidad y continuidad a la acción.

Esta idea de continuidad, de proceso, la queremos resaltar especialmente porque educar en competencias emocionales, al igual que educar en general, no es tarea de un día sino que es un esfuerzo diario, constante y secuencial. Se trata de una tarea a medio y largo plazo que irá calando poco a poco en quienes están expuestos a ella.

En función del nivel educativo en el que trabajemos iremos adoptando estrategias diferentes para adaptarlas a la edad y nivel madurativo de los destinatarios últimos para así conseguir aprendizajes significativos y, por tanto, perdurables y transferibles a otros contextos que es, en definitiva, de lo que se trata.

¿Por qué hablamos de prevención? La prevención siempre responde a una actuación antes de que los problemas ocurran y supone, en nuestra opinión, una forma inteligente

te de abordar la acción educativa si lo que pretendemos es desarrollar integralmente a los niños y a los jóvenes. Siempre es mejor promover actitudes sanas, que modificar posturas erróneas de forma tardía, tal y como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 3 al referirnos a las razones que justifican la intervención preventiva.

Entendemos por prevención un proceso cuyo objetivo es trabajar con las personas en pro de una mejor calidad de vida y que debe afectar a diferentes niveles de la conducta humana como son el pensar, sentir y actuar, a fin de formar niños y jóvenes capaces de construir una sociedad mejor.

Cuando hablamos de prevención en el tema del acoso en general, y del acoso escolar en particular, debemos de focalizarlo en las variables que se asocian a su ocurrencia ya tratadas en capítulos anteriores y, como señala Monjas (2000, 7),

incidir sobre ellas modificando las condiciones anómalas y movilizandolos recursos y acciones interpersonales para que sean los propios protagonistas los principales artífices y agentes del cambio previniendo de este modo la ocurrencia real de los problemas (prevención primaria), y también detectando tempranamente los problemas y tratando de intervenir rápidamente cuando aún se encuentran en un estado incipiente (prevención secundaria).

Con esta cita damos paso a la clarificación terminológica de los diferentes niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria), y su concreción al caso que nos ocupa.

Como se puede observar en el cuadro, los niveles de prevención primaria y secundaria son los verdaderamente preventivos. Nosotros planteamos la actuación frente al acoso escolar fundamentalmente en el nivel de prevención primaria, es decir, en los primeros cursos de escolarización en donde todavía no deberían de haberse dado indicios del problema para tratar de que no se generen en el futuro a corto, medio y largo plazo. En este caso, como señalamos, las personas más próximas a los niños son las que deberían de actuar de manera preventiva llevando la iniciativa a través de diferentes estrategias. Esas personas, en el contexto

CUADRO 1
Niveles de prevención

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TERCIARIA
Momento en el que actúa	Antes de que se detecte ningún indicio del problema	Cuando se ha producido algún episodio aislado	Cuando se dan casos de acoso
Objetivo	Que no se generen conductas de acoso	Evitar la consolidación de esos episodios	Evitar un agravamiento de la situación minimizando las secuelas
Agentes implicados	Las personas más próximas a los niños/jóvenes (profesores, familia, orientadores, etc.)	Las personas más próximas (tutores, familias), asesoradas por especialistas	Especialistas en colaboración con las personas más próximas

Prevenición

Intervención

educativo, se concretan en los profesores, sobre todo los tutores, los orientadores, mediadores, etc. y, siempre contando con la colaboración de las familias, pieza clave en el desarrollo o contención de este tipo de conductas.

Cuando ya se ha producido algún indicio de acción de intimidación de uno o varios alumnos hacia otro, debemos actuar de manera preventiva secundaria. Esto ya suele aparecer cuando los niños van creciendo y, la mayoría de los estudios lo sitúa en los últimos cursos de la Educación Primaria y primeros cursos de la Secundaria (Ortega, 1992; Campart y Lindström, 1997; Hurrelmann, 1997; Avilés Martínez, 2002; Olweus, 2007; Piñuel y Oñate, 2007), si bien cada vez su incidencia es antes. En este caso, las medidas a adoptar deberán estar más focalizadas a intentar evitar que estos episodios se consoliden como práctica habitual del centro, lo que va a conllevar otro tipo de estrate-

gias diferentes a las empleadas en el primer caso y a las que nos referiremos en el apartado correspondiente.

Cuando estamos ante los primeros indicios de acoso, lejos de minimizarlos (práctica habitual en la mayoría de los centros en la actualidad), debemos de prestarles mucha atención para conseguir neutralizarlos causando el mínimo impacto en la vida de las personas implicadas y en la del propio centro educativo. En este caso, tal vez el profesorado tutor deba apoyarse en el especialista en orientación del centro o en cualquier otro profesional especializado, que pueda darle las herramientas necesarias para hacer fluir la situación y que no se enquistase.

Como estamos hablando de prevención del acoso escolar y, tal y como vemos en el cuadro 1, la prevención terciaria no será objeto de nuestra propuesta de actuación, al tratarse más que de prevención, de intervención, toda vez que ya se ha dado el problema. En este caso, al tratarse de intervenir para solucionarlo, la presencia de especialistas se hace necesaria e inevitable, recurriendo a profesionales de diferente naturaleza (psicólogos, pedagogos, psiquiatras, etc.), según la gravedad del caso.

De todo lo expuesto podemos concluir que todo el centro educativo debe estar alerta y trabajando en pro de un desarrollo adecuado de competencias que alejen el fantasma del acoso, adoptando iniciativas globales para todo el centro, concretas para cada nivel y grupo, y específicas cuando se trate de intervenir en sujetos, sin olvidar las figuras del tutor y de los padres que también deben tener presencia activa en el programa.

Antes de pasar a desarrollar los objetivos, presentamos un cuadro de la estructura de nuestra propuesta para tener una visión global del mismo que oriente la lectura de nuestra propuesta.

CUADRO 2

Estructura del programa de intervención preventiva del acoso

1. Justificación en bloques
 - Bloque I. A nivel de centro
 - Bloque II. A nivel de grupo-clase
 - Bloque III. A nivel de los roles de acoso
 - Bloque IV. A nivel del tutor
 - Bloque V. A nivel de los padres
2. Objetivos
 - General
 - Específicos según niveles
3. Contenidos
 - Para los niveles o bloques I, II y III
 - 3.1. Prevención basada en el desarrollo de los factores protectores
 - 3.2. Prevención de los factores de riesgo
 - 3.2.1. En el caso del posible agresor
 - 3.2.2. En el caso de la posible víctima
 - 3.2.3. En el caso de los testigos
 - Para el nivel IV. Tutor
 - Para el nivel V. Padres
4. Estrategias de prevención
 - 4.1. En relación con el centro
 - 4.2. Con el grupo-clase
 - 4.3. Con los roles del acoso
 - 4.4. Con el tutor
 - 4.5. Con los padres
5. Metodología
6. Temporalización
7. Evaluación del programa
8. Informe diagnóstico

2. OBJETIVOS

Una vez justificada nuestra propuesta pasamos a definir el objetivo general y los objetivos específicos que, de alguna forma, parten de lo dicho anteriormente.

Objetivo general: Facilitar a los niños y jóvenes la adquisición de estrategias socio-emocionales que les permitan implicarse eficazmente en la construcción de espacios vitales de calidad con dinámicas de convivencia positivas, como medidas de prevención y afrontamiento constructivo de los problemas y conflictos.

Hablamos de estrategias socio-emocionales para atacar de frente al fenómeno del acoso que tiene un componente social de primer orden (grupo clase, pandilla), y cuyas primeras manifestaciones son en interacción con los otros. Evidentemente, en la medida en que un sujeto tenga desarrolladas las competencias emocionales tendrá menos probabilidad de ser diana y menos necesidad de agredir, de ahí la importancia de partir de dentro hacia fuera, de lo particular a lo general, para construir esos entornos saludables tan deseados.

Para lograr ese objetivo general, debemos trabajar una serie de aspectos que, a modo de ejemplo, recogemos como objetivos específicos. Los presentamos divididos en los bloques que conforman nuestra propuesta.

Así, *para el bloque I referido al Centro educativo*, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de prestar atención a este tipo de fenómeno.
- Implicar a todos los miembros de la comunidad en diferentes actividades del centro: elaboración de unas normas de convivencia, elaboración del reglamento de régimen interno, etc.
- Creación de un *observatorio de convivencia* en el centro.
- Informar sobre la ocurrencia del fenómeno.
- Informar sobre las consecuencias de la violencia entre iguales.
- Establecer canales de denuncia con garantía de confidencialidad.
- Contar con un procedimiento interno de intervención para abordar los episodios de maltrato claro, y conocido por todos los miembros de la comunidad educativa.

Para el bloque II, relativo al grupo-clase:

- Colaborar y trabajar en equipo como competencias de inmersión social.
- Crear el sentido de la responsabilidad grupal.

- Estimular la interacción con otros, compartiendo conocimientos, emociones y experiencias personales.
- Trabajar la resolución de conflictos.
- Adquirir las competencias sociales de comunicación adoptando conductas empáticas para comprender a los demás, aprovechando la diversidad como fuente de conocimiento.
- Promover encuentros, conferencias, talleres, etc. que redunden en diferentes aspectos relacionados con la violencia (resolución pacífica de conflictos, mejora de la autoestima, respeto a las normas, etc.).

Para el bloque III, centrado en los roles del acoso:

- Adquirir un conocimiento de uno mismo, tomando conciencia de las emociones, la valoración personal y la autoconfianza, para evitar caer en los roles del acoso escolar.
- Desarrollar el autocontrol para adquirir responsabilidad y adaptación a los nuevos retos de la vida escolar.
- Aprender a automotivarse valorando los logros a nivel personal y académico, potenciando el compromiso, subir el umbral de tolerancia a la frustración y el optimismo como factores de protección.
- Desarrollar la capacidad de autoevaluación que permita establecer valores individuales que necesiten ser protegidos.
- Crear el sentido de la responsabilidad individual.

Para el bloque IV, referido al profesor tutor:

- Crear estructuras organizativas y directivas que respalden y refuercen a los docentes, fundamentalmente a los tutores, ante las complejas demandas de las situaciones de maltrato.
- Diseñar propuestas formativas dirigidas al profesorado en general, y al tutor en particular.
- Aprovechar el ámbito de la tutoría grupal y del resto de las áreas para desarrollar las habilidades proso-

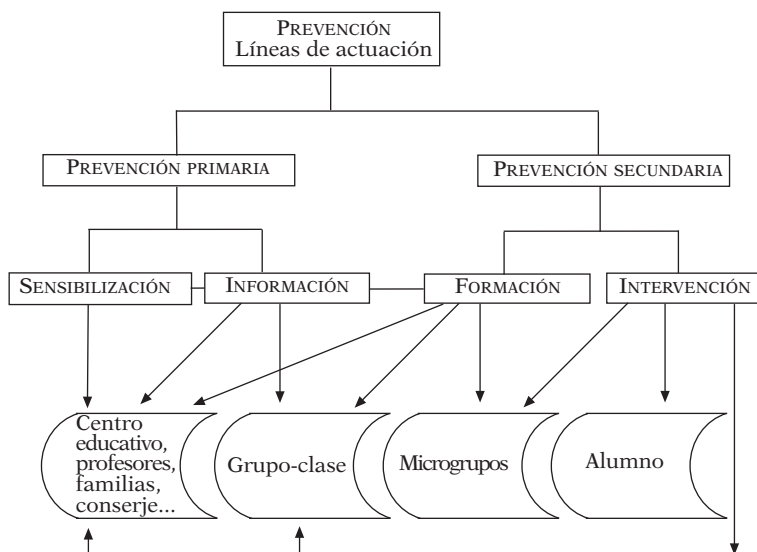
ciales, estrategias de negociación, mediación, conciliación y arbitraje, la gestión de las competencias socio-emocionales, etc.

- Establecer un diálogo fluido entre profesorado, tutores y alumnos.

Finalmente, *para el bloque V que tiene como protagonistas a los padres:*

- Diseñar propuestas formativas dirigidas a este colectivo que le ayuden a comprender el fenómeno y a ayudar a sus hijos.
- Constituir una escuela de padres.
- Establecer un diálogo fluido entre centro y familias.
- Ofrecer un protocolo de actuación en caso de sospecha de que un hijo está siendo agresor o víctima de acoso.

GRÁFICO 1
Líneas de actuación dentro de la prevención



En el gráfico anterior, a modo de resumen, se observan los diferentes niveles de concreción a los que nos acabamos de referir, en relación con la prevención y lo que serían líneas generales de actuación, que van desde la sensibilización (cuando todavía no se han dado casos de acoso) hasta la intervención (cuando ya se han producido episodios de violencia graves), pasando por la información y la formación (cuando aun no se han dado casos o el fenómeno es incipiente).

3. CONTENIDOS

Remitimos al lector de nuevo al cuadro 1 para señalar que, tanto los contenidos como las estrategias de afrontamiento del fenómeno serán diferentes en función de si estamos ante una prevención primaria o secundaria. En el caso de tratarse de *prevención primaria*, debemos de dirigirnos a todo el centro y, específicamente al grupo-clase, abordando aquellas competencias generales que debe desarrollar cualquier persona para no incurrir en episodios de acoso.

Cuando ya se ha producido algún tipo de comportamiento constitutivo de acoso o que pueda derivar en él —*prevención secundaria*—, se trata de incidir potenciando aquellas competencias emocionales que, de no estar desarrolladas, pueden ser causa de una situación de acoso.

Los contenidos serán pues, diferentes en cada caso. En esta ocasión nos centraremos en los bloques 1, 2 y 3 (centro, aula y roles del acoso) por un lado y, por otro, al 4 (tutores) y al 5 (padres).

Nos referimos a los tres primeros bloques juntos ya que los contenidos han de ser los mismos en todos los casos para conseguir un enfoque envolvente y cíclico en el que todos se vean integrados independientemente de que estén realizando una actividad de centro, de grupo o individual. Además está el hecho de que el desarrollo de las competencias sociales, por ejemplo, se conseguirán toda vez que el sujeto adquiera las personales y éstas, a su vez, se verán reforzadas y mejoradas en interacción con el grupo.

Adoptaremos como hilo conductor, el desarrollo de los factores protectores y la minimización de los factores de riesgo trabajados en el diagnóstico.

3.1. PREVENCIÓN BASADA EN EL DESARROLLO DE LOS FACTORES PROTECTORES

Consideramos en este apartado la necesidad de potenciar, como una forma de prevención, los factores que pueden minimizar la agresión entre iguales. Estos factores tendrán una concreción diferente en cada bloque, que pasamos a comentar.

Para trabajar los contenidos atendiendo a los factores protectores en relación al centro, grupo-clase y roles del acoso, los dividimos en dos categorías que atienden a la dimensión personal y a la social (véase gráfico 2).

Por lo que respecta a la *dimensión personal*:

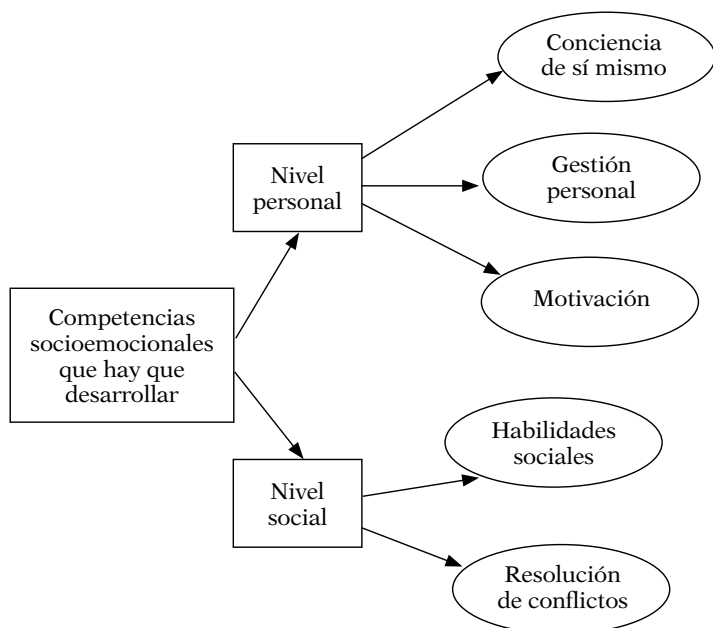
a) *El autoconocimiento o conciencia de sí mismo*. Para poder llegar a la meta final de la resolución de conflictos ante la situación de acoso, es necesario tener las competencias personales desarrolladas en progresión, es decir, es necesario autoconocerse o tener la conciencia de sí mismo de forma ajustada, lo cual equivale a valorarse de forma adecuada, saber autoafirmarse, tener autoconfianza, reconocer las emociones básicas y saber darles el nombre adecuado, como por ejemplo: identificar en uno mismo y en los demás las emociones de la rabia, en todas sus variables, como pueden ser el enfado, resentimiento, etc.; el miedo y su familia emocional como es la ansiedad, fobias, etc.; la aversión o rechazo, el odio, la vergüenza, la alegría, la esperanza, la paz, entre otras que pueden experimentar los jóvenes en una situación de agresión. Todas las emociones mencionadas y sus posibles combinaciones, están en el fondo de cada actuación y de cada comportamiento del sujeto y nos dan pie para hablar de las competencias emocionales.

b) *La gestión personal* es ya un paso más avanzado en el que el sujeto es capaz de controlar las emociones y situaciones más conflictivas, como es el caso que estamos estudiando de agresión entre iguales, permite un mayor afrontamiento de la situación buscando soluciones que puede aplicar, y autorreforzarse para sentirse más seguro ante situaciones de riesgo. La tolerancia ante la frustración es clave en este tipo de situaciones, así como la responsabilidad ante uno mismo y ante los demás. Por otra parte, es necesario desarrollar los aspectos relacionados con la gestión de los recursos personales de los que dispone o que puede conseguir en un momento puntual, la adaptabilidad a las situaciones novedosas, inusuales o sorprendidas teniendo capacidad de respuesta coherente a la situación, personas y contextos. La asertividad es otra habilidad importante en este tipo de problema, pues permite defender los derechos propios ante una situación injusta o de acoso, sin ofender al otro ni agredirlo.

c) *La automotivación* es el motor que nos empuja para seguir adelante, tratar de conseguir nuestras metas, de ser mejores, de saber reconocer nuestros propios intereses y fomentar la capacidad de iniciativa de aprender y de mejorar nuestras cualidades. El contexto de la escuela es ideal para estimular la motivación por aprender y alcanzar ese nuevo estado de *bien ser* como individuo.

En cuanto a la *dimensión o campo social*, que se comienza a desarrollar en la comunidad escolar, permite a los niños y jóvenes establecer relaciones satisfactorias con otras personas en igualdad, compartiendo, colaborando, comunicando, creando una corriente de entendimiento con los compañeros y, sobre todo, haciendo amigos que en algún caso durarán el resto de su vida. Dentro de esta dimensión, destacan dos grandes indicadores que serán un fiel reflejo del grado de consecución de las competencias personales anteriormente mencionadas. Para tener unas relaciones interpersonales óptimas, es necesario que previamente sepamos quién y cómo somos y, especialmente, qué podemos aportar a los demás. Así, propugnamos un

GRÁFICO 2

Factores protectores que desarrollar en el centro y con el grupo-clase

plan de estimulación de las habilidades sociales y la resolución de conflictos.

- a) *Las habilidades sociales.* Son aquellas que permiten al sujeto interactuar con los demás, mostrando respeto en las situaciones que afectan a otros compañeros, sabiendo empatizar con los otros y ponerse en su piel captando cómo se sienten y sabiendo establecer canales de comunicación activa, tanto en los aspectos de recepción como de emisión. Aprender a colaborar y cooperar así como a trabajar en equipo, son habilidades que a su vez estimulan la motivación, la conciencia de sí mismo, las capacidades de autogestión y la empatía. Saber dirigir un grupo o

asumir el papel que corresponda en el mismo, supone ejercitar habilidades que necesitará para establecer otro tipo de relaciones, como por ejemplo, las familiares o laborales.

- b) *La resolución de conflictos*. Son las capacidades que nos permiten vivir en relación con los demás y seguir creciendo como seres humanos, estableciendo un clima social de encuentro y de colaboración. Por ello, los indicadores como saber reconocer un conflicto, son muy importantes, ya que el solo hecho de reconocerlo implica la posibilidad de resolverlo y alcanzar otras formas de convivir con los semejantes, preparando al sujeto para aprender de los errores, lo que genera mayor conocimiento personal. Todo esto le capacitará para alcanzar la negociación del conflicto y tomar decisiones con responsabilidad.

Estos dos bloques de habilidades que preparan a los niños y jóvenes para actuar inteligentemente tanto en la escuela como en la sociedad, pasando por el seno familiar y vida laboral, se convierten en factores de protección y esa es la razón por la que los señalamos, además para los implicados en episodios de acoso, para todos los alumnos.

3.2. PREVENCIÓN DE LOS FACTORES DE RIESGO

Cuando ya se ha producido algún tipo de comportamiento constitutivo de acoso o que pueda derivar en él (*prevención secundaria*), se trata de incidir potenciando aquellas competencias emocionales que, de no estar desarrolladas pueden ser causa de una situación de acoso, tanto en el caso del agresor como en el de la víctima.

La elección de las actuaciones de prevención de factores de riesgo que se realizarán en el programa, siempre deben ser determinadas por un análisis de necesidades realizado previamente, que permita identificar aquellas conductas o carencias de las competencias emocionales

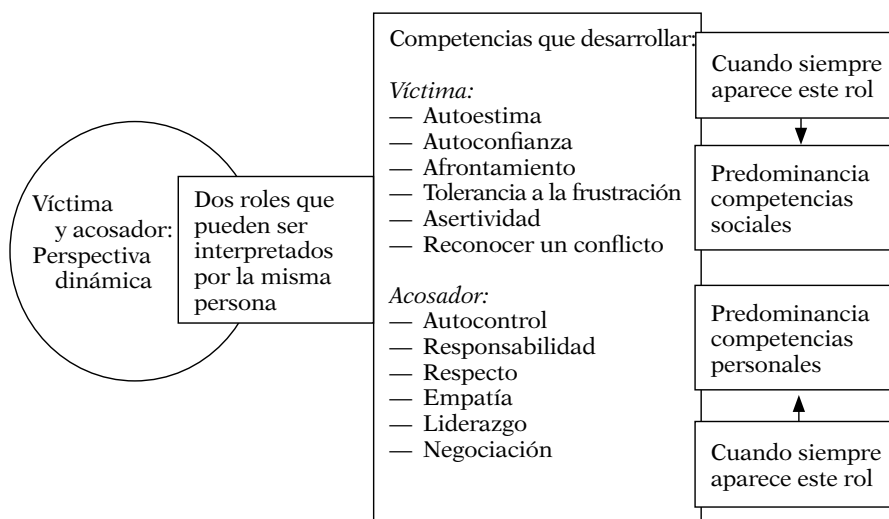
que podrían desencadenar el maltrato entre iguales. También es posible que en el análisis de la información recogida en el diagnóstico puedan aparecer otros aspectos en los que también sea necesario o deseable intervenir para optimizar el clima de convivencia en el centro escolar (Calvo y Ballester, 2007).

Por otra parte, se ha de tener presente que dentro de una perspectiva dinámica de acoso entre iguales, se contempla la posibilidad de que los dos papeles sean ejercidos por el mismo sujeto en diferentes contextos, por ejemplo, en la escuela y la familia, siendo posible que en casa sea objeto de maltrato o testigo de violencia familiar y en la escuela sea el maltratador o agresor, según exponemos en el gráfico 3. En él resaltamos algunas competencias que podrían ser más carenciales en las figuras de agresor y víctima. Así, para el caso de la víctima, parece que las habilidades más deficitarias podrían ser las relacionadas a nivel personal, mientras que en el caso del agresor, serían las sociales. Es evidente que esto no es la regla sino sólo tendencias de comportamiento de los protagonistas del fenómeno, por lo que en caso de que el sujeto estuviese vivenciando ambos roles, sería necesario potenciar todos los aspectos.

3.2.1. *En el caso del posible agresor*

La información que se destaca en la mayoría de las investigaciones con respecto al agresor, permite identificar matices en la pauta de comportamiento. Así, podemos encontrar, por un lado, un acosador fundamentalmente impulsivo con déficits en competencias sociales y que presenta carencias para comprender las emociones y las intenciones de los demás (Arsenio y Fleiss, 1996; Dodge y Frame, 1982), con una intención muy agresiva cuando su «yo» se siente amenazado. Es decir, son sujetos que generalmente recurren a la fuerza o a la amenaza para lograr sus objetivos. Suelen estar en estado de alerta y emocionalmente activados para actuar con violencia en cualquier momento y a la menor contrariedad. Además, suelen ser observados por su grupo cuando realizan estos actos.

GRÁFICO 3
Perspectiva dinámica: víctima y acosador



Por otro lado, existe otro acosador más peligroso, al que en el capítulo 1 reconocíamos como *inteligente*. Se trata de alguien planificador, con buena cognición social que sabe muy bien como manipular, controlar, hacer mucho daño de forma sutil y, lo más importante, sin que los demás lo sepan. Son los maquiavélicos con una actitud amoral, manipuladora y desconfiada. No necesitan utilizar la fuerza física aunque pueden hacerlo o bien inducir a otros a que lo hagan por él, demostrando así que son conscientes de sus actos y carecen de habilidades empáticas (Calvo y Ballester, 2007, 148-149). Y, finalmente, podríamos hablar de un acosador que comparte las características de los dos mencionados anteriormente.

Nuestro programa de prevención pretende evitar llegar a una intervención específica y a tener que tomar medidas sancionadoras entendidas como castigo para el sujeto, precisas en aquellos casos de acoso escolar en niveles graves o muy graves. Nos parece más apropiado tratar de prevenir los factores de riesgo adoptando las medidas preventivas

necesarias para potenciar las competencias emocionales siguientes:

- *Autocontrol de las emociones*, que supone aprender a manejar adecuadamente las emociones e impulsos agresivos hacia otros compañeros, por lo tanto, es necesario que aprendan a reconocer la rabia, la frustración, el odio, etc.
- *Responsabilidad de las conductas*, lo que implica hacer ver al agresor que la agresión a otros tiene unas consecuencias muy graves, ya sean psicológicas o físicas.
- *Respeto hacia las demás personas* como individuos con derechos aunque sean diferentes a él, ya sea por su etnia o cultura, ya sea por sus creencias religiosas, etc.
- *Empatía* con los compañeros que agrede, que son personas con emociones y sentimientos como los suyos, pero sobre todo haciéndole ver el dolor moral que puede suponer tal circunstancia.
- *Liderazgo* en sentido positivo. No se es más líder por mandar y que siempre se haga lo que se pide. Ser el jefe implica saber recoger las necesidades de los demás y gestionarlas.
- *Negociación de situaciones conflictivas*. Es necesario que el agresor aprenda a reconocer un conflicto y, saberlo negociar, es resolverlo. Debe saber que es posible hacer pactos, establecer alianzas ante situaciones en las que no pensamos lo mismo que los demás.

3.2.2. *En el caso de la posible víctima*

Tal como hemos visto en el primer capítulo existen varios tipos de víctima y cada una tiene unas características que la definen, estando éstas mas cerca de la dimensión personal que de la social. A continuación presentamos aquellas, que consideramos se deberían de tener en cuenta:

- *Autoestima*. La posible carencia de esta habilidad es mencionada en casi todas las investigaciones (Calvo y Ballester, 2007). Ello es así porque la capacidad de reconocer el propio valor es esencial para afrontar cualquier situación de ataque.
- *Autoconfianza*. Esta habilidad está estrechamente relacionada con la anterior, ya que si la víctima es capaz de reconocer su valor como persona y como ser humano, eso le dará la suficiente autoconfianza como para actuar defendiendo sus derechos.
- *Afrontamiento*. Al igual que las habilidades mencionadas anteriormente, si la víctima se valora y es capaz de confiar en sí misma, la consecuencia es que sabrá afrontar la situación de una forma más positiva.
- *Tolerancia a la frustración*. Cuando la víctima es capaz de tolerar y asumir aquellas cosas que le suceden y que no son lo que espera, entonces se hará más fuerte ante las situaciones conflictivas.
- *Asertividad*. El desarrollo de esta habilidad es una estrategia básica para afrontar la situación de agresión. Saber defender los derechos sin dañar los de los demás, sobre todo del agresor, supone una conducta más positiva y que puede evitar que se produzca la temida agresión.
- *Reconocer un conflicto*. La capacidad de detectar una situación de conflicto permite a la víctima ponerse en alerta y evitarla si es posible o, en caso contrario, afrontarla e intentar negociarla pactando con el agresor.

3.2.3. *En el caso de los testigos*

La figura del testigo es más compleja de lo que se podría pensar en un principio y, a pesar del esfuerzo realizado en el capítulo 1 para definirla, somos conscientes de que pueden darse más variantes no contempladas.

Son muchos los contenidos que se pueden trabajar con estos jóvenes que consciente o inconscientemente —casi

siempre de esta última forma—, se ven envueltos en episodios de acoso que no saben como afrontar.

Presentan características similares a las anteriores figuras por lo que habrá que trabajar con ellos aspectos ya mencionados como:

- *Autoconciencia*. La autoestima, autoafirmación, autoconfianza, todas ellas afectadas por el miedo y la ansiedad que envuelve todo el fenómeno y en el que no quiere decantarse de forma directa, pero que con su actitud favorece.
- *Autogestión*. Dentro de la cual suelen estar afectadas las habilidades de afrontamiento, autorreforzamiento, la tolerancia a la frustración y, especialmente, la responsabilidad. Esta última es la que falla ya que, no hace del problema algo propio y se deja llevar para no enfrentarse con el agresor y así no recibir la misma agresión que está recibiendo la víctima. La gestión de recursos y asertividad están afectadas, igual que en el caso de la víctima, y no sabe o no quiere utilizarlas por miedo.
- *Resolución de conflictos*. No suele reconocer el conflicto y, dado que reconocerlo es el paso previo para su resolución, no es capaz de salir del problema y, además, no toma parte en la negociación. Pero lo más importante es que no toma decisiones responsables sobre el fenómeno de acoso entre sus compañeros lo que perjudica, y mucho, a muchos.

Bloque 4: El tutor.

Es muy importante tener conocimiento de los factores de riesgo en caso de acoso para poder trabajarlos adecuadamente desde la tutoría. Así mismo, tal y como quedó explicitado en los objetivos específicos para cada bloque, se hace necesaria la formación del profesorado en determinados contenidos que van en paralelo a lo que aquí se esbozan como competencias a desarrollar en los jóvenes. El profesorado tutor, como máximo responsable, tendrá que adquirir las competencias necesarias para poder formar a su vez a éstos y así conseguir los objetivos previstos en el programa.

Como contenidos concretos a trabajar con el tutor, en particular, pero extensible a todo el profesorado, podemos destacar los siguientes:

- Conocimiento del fenómeno del acoso: protagonistas o roles posibles, características, consecuencias, etc.
- Conocimiento de estrategias de estimulación de las habilidades sociales y de resolución de conflictos.
- Conocimientos en negociación, mediación escolar, conciliación y arbitraje.
- Gestión de las competencias socio-emocionales.
- Dinámicas de grupo.
- La técnica de entrevista.

Bloque 5: Padres.

Finalmente nos referimos a las familias, con los padres o tutores legales como cabeza visible. Será necesaria la intervención para con ellos a fin de que sepan reaccionar ante este tipo de conductas y actuar de forma que ayuden a sus hijos a salir del problema, para lo cual sería de gran utilidad constituir una escuela de padres, tal y como se planteó en los objetivos de este bloque.

Como contenidos específicos que será conveniente trabajar con ellos están, entre otros:

- Conocimiento del fenómeno del acoso: protagonistas o roles posibles.
- Características de los jóvenes que se ven involucrados en conductas agresivas, bien como acosadores, como víctimas o como testigos.
- Consecuencias en los niños y jóvenes de este tipo de conductas.
- El diálogo como una forma de afrontamiento de los problemas.
- Conocimiento de estrategias de estimulación de las habilidades sociales y de resolución de conflictos.

4. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN

Llegados a este punto, se trata de dibujar posibles líneas de actuación que nos ayuden a minimizar aquellos factores considerados de riesgo y potenciar los factores protectores entre los que se encuentran el desarrollo de las competencias emocionales.

Una vez más recurrimos a los bloques del programa para referirnos a ellas.

4.1. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN CON EL CENTRO

Como ya señalamos en la justificación de nuestra propuesta, debemos vehiculizar todas las actuaciones que se lleven a cabo a través de los proyectos de centro: Proyecto Educativo, Ideario de Centro, Proyectos Curriculares, Plan de Acción tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional, etc., para que todo lo que se trabaje en el centro esté impregnado de la misma esencia anti-acoso y, a la vez, legitimado y aceptado por toda la comunidad educativa.

Sería interesante recoger actuaciones como:

- Jornadas de sensibilización dirigidas tanto a profesores, como padres y alumnos.
- Realización de cursos de formación dirigidos a los diferentes miembros de la comunidad educativa, en las temáticas específicas explicitadas al referirnos a los contenidos.
- Potenciar la figura del tutor a través de charlas y sesiones de formación para que se constituya en referente clave para los estudiantes y la persona de confianza en caso de sufrir algún tipo de problema, humillación, presión, etc. en el colegio.
- Fijar unas normas de convivencia en el centro que tengan que ser respetadas por todos.
- Jornadas de debate sobre temas como «la violencia en la sociedad actual», «las actitudes racistas en los jóvenes», «la aceptación de las diferencias», etc.

4.2. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN CON EL GRUPO-CLASE

Al posicionarnos frente al grupo es donde encontraremos las claves del acoso escolar pues todo lo que sucede en el contexto de la escuela se traslada al aula donde, a poco que nos esforcemos, comenzaremos a ver los síntomas de que algo sucede, y también es desde donde podemos empezar a trabajar con los testigos de situaciones de acoso para que adopten un papel activo en el tema y así ayuden a erradicarlo.

El aula es el lugar de convivencia por excelencia dentro de la escuela, el núcleo de socialización más próximo al alumno y en el que deberemos trabajar todo aquello que esté en nuestras manos para conseguir un clima positivo en el que todos y cada uno se puedan desarrollar como personas, en donde la violencia no tenga cabida y se desarrollen pautas de convivencia aceptadas e interiorizadas por todos.

Para conseguirlo se pueden seguir diferentes estrategias que pasarían, entre otras, por las siguientes actuaciones:

- Organizar libro-forums de temas relacionados con el desarrollo de entornos positivos y facilitadores del desarrollo social e individual.
- Aprovechar las jornadas de celebración y efemérides para resaltar la importancia de la convivencia pacífica, como por ejemplo, el «día mundial por la paz», «jornadas contra el maltrato», etc.
- Realizar trabajos colaborativos tanto en el horario de tutorías como integrados en las diferentes materias del currículo.
- Establecer dinámicas de grupo en las que tengan que trabajar las competencias emocionales: liderazgo, autoestima, resolución de problemas, etc.
- Comentar en el aula alguna noticia de televisión, prensa, radio, Internet, etc. en la que se narre alguna situación de acoso para saber cual es el posicionamiento de cada uno frente a este tipo de hechos.

4.3. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN CON LOS ROLES DEL ACOSO

Es evidente que cuando nos posicionamos aquí es porque hay indicios de que un alumno puede estar siendo agresor o víctima de agresión por parte de otro/s. Además de trabajar todo lo dicho, en estos casos es importante llevar una actuación coordinada con la familia, pudiendo así completar la información de la que se disponga en el centro y, a su vez, facilitar información a los padres acerca del comportamiento del hijo en el centro educativo.

Sea como fuere es necesario transmitir al niño que no está solo, que hay gente a su alrededor que le puede ayudar a controlar la situación y que la mejor forma de salir de un problema es, primero reconocerlo y después hacerle frente. Es importante que el joven sepa que tan importante como la parte académica es la que afecta a su situación personal en el colegio y en el grupo, y que lo más importante es que se encuentre bien e integrado.

Medidas de actuación concretas son, entre otras:

- Agudizar la actuación en pro de una mejora en la autoestima que le ayude a sentirse más seguro de sí mismo.
- Establecer canales de diálogo fluido entre padres, alumnos y profesores.
- Hablar directamente de lo que está pasando sin ocultamientos y procurando que el joven se sincere.
- Indagar sobre su participación en grupos o bandas para así tener información precisa para saber qué pautas debemos dar.
- En caso necesario, habrá que tratar de que abandone ciertos hábitos o grupos lo que supondrá para él todo un reto que hay que apoyar haciéndole ver lo que gana al adoptar esa postura.
- Manifestar una actitud de rechazo de las conductas de intimidación firme y decidida, pero sin caer en violencia ni amenazas.
- Formar comisiones de alumnos que actúen en caso de conflicto, actuando a modo de mediadores.

4.4. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN CON EL TUTOR

A lo largo del libro, y de este capítulo concretamente, hemos dado una importancia sustancial al papel del profesor tutor en todo el fenómeno del acoso escolar. Contar con el profesor tutor para hacer frente al problema o contribuir a su prevención, implica dotarlo de las competencias necesarias para ello, algo que se demanda desde diferentes instancias. Las deficiencias formativas detectadas a diario, reclaman de mayor atención mejorando los planes de formación, tanto inicial como continua de estos profesionales (Rodicio García, 2001, 558; Bisquerra, 2002; Sobrado, 2004; Gallego y Riart, 2006; Riart Vendrell, 2006; Lara Ramos, 2008; Monge, 2009; entre otros). Así, proponemos las siguientes medidas:

- Preparar al profesorado, especialmente al que ejerce como tutor, haciendo de las temáticas de resolución de conflictos, mediación escolar, arbitraje, agresión entre iguales, etc. uno de los ejes centrales de su formación.
- Contar con personal cualificado en estos temas se convierte en prioritario para la realización del programa.
- Como hemos defendido que el programa sea un proceso continuo, dará tiempo a que los profesores entrenados en un principio actúen de formadores de otros que se vayan incorporando a medida que el programa avanza, consiguiendo así una verdadera red de formadores en permanente actualización.
- Habrá que propiciar en el centro encuentros de tutores y profesorado interesado, en general, así como charlas, conferencias y coloquios que contribuyan a mantener vivo el proyecto.
- Se hará preciso contar con los espacios y tiempos adecuados.
- Los canales de comunicación con las familias han de estar abiertos y ser fluidos.
- El horario de tutoría debe ser el marco ideal para el diálogo con los niños, prioritario para la buena marcha del programa.

4.5. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN CON LOS PADRES

Desde que se democratizan las escuelas se ponen los medios para que la participación de los padres en la vida de los centros se haga más efectiva; pero sin llegar a cumplirse el objetivo inicial previsto. Se crearon las asociaciones de madres y padres (AMPAS), así como la participación de los padres en el Consejo Escolar de los colegios, sin llegar a tener unas consecuencias demasiado visibles en las relaciones de este colectivo con el resto de la comunidad educativa.

En la actualidad, la pertenencia de los padres a la comunidad educativa es una asignatura pendiente, viéndose la mayoría de las veces como unos extraños a los que, aparte de informaciones puntuales, no hay mucho más que decirles. Establecer vías de comunicación permanente con ellos, más allá de los comentarios, la mayoría de las veces, negativos acerca de sus hijos, debería de ser una de las principales tareas del centro. Se trata de crear una nueva sensibilidad educativa indispensable en el tema del acoso escolar, si queremos trabajar en pro de la prevención del mismo.

Coincidimos con aquellos que señalan como objetivos de una línea de actuación con los padres, que nazca de una cultura de convivencia que promueva la mediación, la negociación, la cooperación y el diálogo, los siguientes (Olweus, 1998, 2004b, 2007; Ortega, 2003; Sukling y Temple, 2006; Rodríguez y Antich, 2006, entre otros):

- a) Hacer sentir a las familias que los centros educativos no son medios hostiles sino lugares de encuentro y diálogo.
- b) Ayudar a educar a los padres a través de la educación de sus hijos y viceversa.
- c) Promover las relaciones fluidas entre el centro educativo y las familias.

En algo que sí podremos incidir desde el centro y en relación a las familias, en esos primeros momentos donde

no se dan todavía casos de acoso (prevención primaria), o donde comienzan a darse algunos coletazos del mismo (prevención secundaria), es ayudándoles a detectar posibles indicios de que el problema puede estar afectando a sus hijos quienes lo viven en silencio y sin darles la mínima opción a intervenir por miedo, temor o vergüenza.

A través de la observación de sus hijos podrán «descubrir» si están siendo víctimas de abusos en la escuela o si están ejerciendo de «verdugos» de alguien. Así mismo, a través del diálogo permanente con sus hijos podrán obtener información acerca de si se está produciendo algún tipo de situación de intimidación en su colegio y como están respondiendo ellos ante esa situación. Los signos de alerta pasan por detectar que:

- El niño llega a casa con la ropa, libros u otras pertenencias rotas o desordenadas.
- Tiene contusiones, moratones, cortes o arañazos que no se explican de forma natural.
- Tienen un sueño inquieto con pesadillas y episodios de insomnio.
- Pierden de repente el apetito.
- Comienzan a sentir temor a acudir a la escuela.
- Están nerviosos, excitados y sobresaltados sin causas externas aparentes.
- Viven ensimismados, tristes, encerrados en sí mismos y alejados de amigos y familiares.
- Baja el rendimiento académico.

En muchas ocasiones los padres de niños afectados, directa o indirectamente, por el fenómeno, desconocen los pasos a dar ante esa situación. La primera reacción es intentar minimizarlo, no dándole importancia a lo que ve o a lo que manifiesta su hijo, como una forma de «pasar página» y autoconvencerse de que no existe el problema. Cuando la cosa va a más se sienten solos y desprotegidos y sin saber qué pasos deben de dar.

Para que las familias no se sientan desorientadas y sin saber qué hacer, pasamos a proponer un *protocolo de actuación para padres* que tienen indicios de que «algo ocurre».

Lo dividimos en dos fases, la primera, cuando hay una sospecha de que algo ocurre y ponemos un plan de actuación en marcha contando con los recursos del propio centro y, la segunda fase, cuando las cosas no se resuelven por esa vía y hay que realizar un diagnóstico de la situación en los contextos en donde se puede estar generando el problema, vistos ya en el capítulo anterior. Esta segunda fase se llevará a cabo cuando el problema que se genera no puede ser resuelto por el tutor u otros especialistas del propio centro (orientador, por ejemplo), y haya que contar con ayuda externa. Se trata ya de casos graves o muy graves.

Sea como fuere *el protocolo de actuación de los padres* ha de ser el siguiente:

1. Se debe de empezar por hablar con el joven. A través del diálogo fluido con él es como podremos tener una primera aproximación al problema y captar su magnitud a juzgar por lo afectado que esté el niño.
2. Esta información junto con las evidencias que hayamos podido recoger en los últimos días, semanas o incluso meses (sería conveniente no dejar pasar demasiado tiempo), nos darán pie para solicitar una entrevista con su tutor. En dicha entrevista se pondrá en conocimiento del mismo la situación y se aportarán todos los datos de que se disponga. Asimismo, los padres recibirán la información que les pueda aportar el tutor para así entre ambos, completar el puzzle.
3. A continuación, se dará un tiempo para que el tutor hable con el resto de profesores que imparten clase al grupo, para que observen la situación del alumno.
4. Una vez recogidas evidencias, se mantendrá una nueva reunión del tutor —pudiendo estar presente también algún profesor más si se estima oportuno—, con los padres. Así mismo, el tutor pondrá en conocimiento del orientador del centro los hechos.
5. Se diseñará un plan de actuación conjunto padres-centro educativo.

Dependiendo de la gravedad de los hechos observados y de las personas implicadas, las medidas a tomar serán diferentes:

En caso de *conductas de carácter leve*, se puede optar por trabajar el tema del conflicto en el grupo a través de la tutoría grupal o en pequeños grupos (el de los afectados). Se pondrá en conocimiento de los alumnos que no está permitido ese tipo de comportamiento y se tratará de aprender a afrontar los conflictos que puedan existir entre compañeros.

En caso de *conductas de carácter grave* habrá que poner en conocimiento de los hechos a los padres de los demás alumnos, haciendo una reunión grupal con ellos. A partir de ahí, los padres deberán tomar posicionamiento y a través del diálogo hacer comprender a sus hijos que ese no es el método más adecuado para resolver sus problemas.

Por parte del centro se pondrán en marcha todas las medidas al alcance del centro (tutor, departamento de orientación, profesorado de apoyo, dirección, consejo escolar, etc.), para que el problema no siga creciendo y trascienda.

De persistir el problema tendrán que adoptarse las medidas que el propio centro tenga estipuladas en su reglamento de régimen interno.

En caso de *conductas de carácter muy grave* se retoma la situación en el punto anterior y se pasará a la intervención vía sanción (amonestación, apertura de expediente, realización de algún trabajo útil en el centro, etc.), llegando a la expulsión, si es necesario y si así está estipulado en el reglamento de régimen interno del centro, pasando previamente por el consejo escolar y poniéndolo en conocimiento de la Inspección educativa.

Tal y como se ha dejado constancia a lo largo del libro, y mas concretamente en el capítulo del diagnóstico del fenómeno, hay que tener en cuenta los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve para poder atacar el problema desde su raíz.

Si la situación en el *contexto familiar* es difícil y los padres no quieren o no pueden asumir la situación, tendrán que ser otros profesionales los que actúen: asistente social

del ayuntamiento en el que esté enclavado el centro, organismos dependientes de la administración local o estatal que se encarguen de los menores, o el propio Consejo Tutelar de menores. En cualquier caso, trasciende los muros de la escuela y deben ser otros especialistas los que se hagan cargo de la situación del menor y los que aconsejen las medidas a adoptar, intentando siempre que sean lo más beneficiosas para el joven agresor y para el agredido, alguien a quien no se suele tener en cuenta.

Si los problemas nacen en el *contexto personal* por desajustes en la personalidad, limitaciones en sus competencias socio-emocionales, la intervención se puede canalizar a través del Departamento de orientación quien, en relación con las familias buscarán el especialista más adecuado según el caso.

Cuando los problemas se circunscriben al *contexto escolar*, debe ser ahí donde se resuelvan, contando con la aprobación y colaboración de los padres en todas y cada una de las medidas que el centro lleve a cabo.

Si el problema es de conducta inadecuada en la utilización de redes sociales a través de Internet, *contexto virtual*, los padres deben tomar medidas en la racionalización del uso de estos medios y, dependiendo de la gravedad de los hechos, intervendrán otro tipo de profesionales: psicólogo, psiquiatra, especialistas en delitos telemáticos, etc.

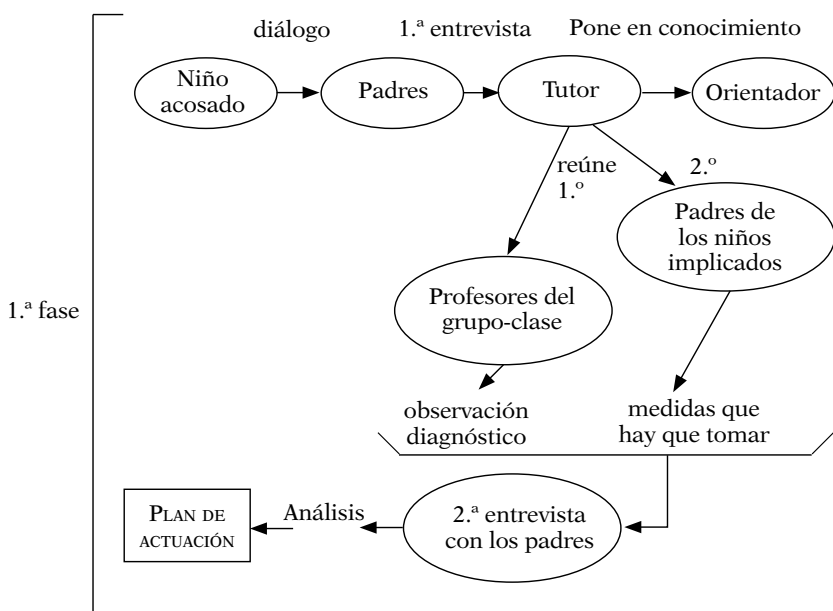
5. METODOLOGÍA

En las estrategias de prevención hemos dejado claro cual debe de ser el modo de actuación a lo largo del programa.

Se trata de una metodología activa, participativa y basada en la capacidad de diálogo de todas las partes implicadas.

Como hemos señalado, al hacer pivotar todo en el profesorado tutor, al menos en los primeros momentos cuando aún no se ha dado el problema o cuando es incipiente, debemos de prestar especial atención a esta figura, atendiendo cualquier demanda y dotándolos de los recursos

GRÁFICO 4
Protocolo de actuación en caso de acoso escolar



necesarios para poder atender a las demandas de los diferentes colectivos: alumnos, padres y resto de docentes.

Se creará la figura del *coordinador de tutores* para estos temas, al cual se harán llegar todas las inquietudes demandas e iniciativas que se consideren interesantes para la buena marcha del programa. Así mismo, será el responsable de coordinar las tareas de formación que vayan recibiendo tanto en cuanto al momento en el que se tiene que producir, como las personas que deben recibirla en función de la asignación de tutores que cada año realice el centro, para lo cual, deberá estar en permanente contacto con la jefatura de estudios.

Es evidente que deberá existir una concienciación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa y una implicación plena por parte de la dirección del centro.

GRÁFICO 4 (cont.)
Protocolo de actuación en caso de acoso escolar

2. ^a fase	CONTEXTO	ACCIONES	AGENTES IMPLICADOS
	FAMILIAR	Potenciar el diálogo familia-centro-alumno Diagnosticar la situación familiar del alumno Intervención específica	Tutor Orientador Padres Especialistas en menores Tutor
	PERSONAL	Desarrollar las competencias emocionales deficitarias Orientación personal Tutoría individual	Orientador Padres Especialistas (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, psiquiatra) Tutor
	ESCOLAR	Diálogo con el grupo de profesores que le imparten clases Tutoría individual-grupal Integración de las competencias socioemocionales en el currículum	Orientador Padres Dirección Consejo Escolar Inspección Educativa Tutor
	VIRTUAL	Desarrollo de hábitos saludables frente a Internet Informar sobre los peligros que encierra Orientar acerca de un uso responsable	Orientador Padres Especialistas en delitos informáticos

6. TEMPORALIZACIÓN

El carácter continuo del programa ya nos está hablando de que no es cuestión de un año, sino que tiene que tener una continuidad en el tiempo. Esto es algo que está avalado por diferentes trabajos realizados a lo largo de los últimos años con el prestigioso profesor Dan Olweus —del que hay cumplida referencias a lo largo del libro—, a la

cabeza, y sobre el que volveremos al referirnos a la evaluación del programa.

Consideramos que debe *trabajarse a lo largo de una etapa educativa*, como mínimo, para poder obtener resultados satisfactorios y, lo que es más importante, para poder evaluar esos resultados y tomar medidas acordes con dicha evaluación.

Siendo así, se hace patente lo dicho anteriormente en relación al profesorado y su preparación. A lo largo de una etapa serán varios los profesores tutores que se vayan haciendo cargo de los diferentes grupos de alumnos, por lo que deberán estar suficientemente coordinados, para que los objetivos se cumplan.

7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Como todos los programas de intervención, el de prevención en concreto, también se ha de diseñar basándose en un análisis de necesidades previo, a lo que sigue necesariamente la elaboración de un programa que sirva para paliar las deficiencias recogidas en el diagnóstico. Finalmente, se ha de evaluar los efectos del programa aplicado para identificar los beneficios que ha producido en los receptores del mismo y en la comunidad educativa de referencia (Sobrado et ál., 2009).

En una evaluación sistemática realizada por Elliot (1999) de más de 500 programas teóricamente de prevención de la violencia (o de problemas de comportamiento) llegó a la conclusión de que tan solo 10 tenían resultados verdaderamente significativos, atendiendo a tres criterios:

- Que el programa hubiera producido efectos positivos en grupos relevantes dentro de aquellos a los que iba dirigido (alumnos, en este caso) en una evaluación de relativo rigor científico.
- Que los efectos hubieran durado al menos un año.
- Que el programa hubiera producido efectos positivos en al menos un sitio más, aparte de los originalmente planteados.

Podemos caracterizar de programa verdaderamente efectivo el desarrollado y evaluado por Olweus y alguno de sus colaboradores, denominado *Programa Olweus para la prevención del acoso escolar (POPAE)*⁷.

Sus principales conclusiones fueron:

- Reducción destacada de los episodios de acoso.
- Mejora del «clima social».
- Disminución del comportamiento anti-social.
- El uso sistemático del programa arroja resultados muy positivos.

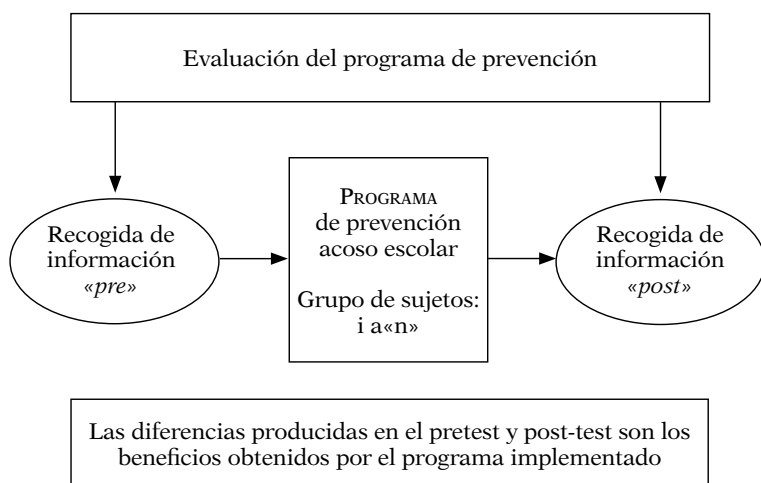
Como diseño de evaluación proponemos el diseño de un solo grupo con medida antes y después del programa. El objetivo de este diseño es comparar los resultados obtenidos en los sujetos que participan en el programa propuesto (véase gráfico 5).

La comparación de los promedios obtenidos (pre-post) suele realizarse a través de una prueba paramétrica F ó t para muestras no relacionadas, si los resultados se expresan en una escala de intervalo y existe homogeneidad de la varianza de error (Álvarez Rojo et ál., 2002, 264 y sigs.). Si no concurren estos dos aspectos se utilizan pruebas no paramétricas como U de Mann-Witney, X cuadrado ó Kruskal-Wallis. Ha de existir una diferencia entre ambos promedios mayor de la que se espera por azar, lo que permite concluir que la diferencia se explica por los beneficios que el programa ha ejercido en los sujetos.

Se ha de tener en cuenta que en este diseño pueden influir varios factores, tales como: la maduración psicológica o biológica del sujeto, el efecto «aprendizaje» causado por la recogida de la primera información, la instrumentaliza-

⁷ La primera evaluación de los efectos del *Programa Olweus para la prevención del acoso escolar* se basa en datos de unos 2.500 alumnos en 42 escuelas de primaria y de secundaria inferior situadas en Bergen, Noruega. Se realizó un seguimiento de los alumnos durante dos años y medio, desde 1983 hasta 1985 (Olweus, 1991, 2004a, b; Olweus y Alsaker, 1991). Las principales conclusiones hablan de una reducción de los problemas en un 50 por 100 y de importantes mejoras.

GRÁFICO 5
Diseño de evaluación del programa



ción o las variaciones autónomas en el instrumento utilizada para recoger la información, etc.

Partimos de que no existe una técnica única de recogida de información, sino que dada la complejidad y el carácter multifactorial del fenómeno objeto de estudio, se hace necesario emplear diferentes técnicas como: observación, entrevistas, anecdótico, estudio de casos y diferentes escalas de actitud (McClelland, 1973; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Olweus, 1996; Solberg y Olweus, 2003; Fidalgo y Piñuel, 2004; Piñuel y Oñate, 2006; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007).

Para la construcción de instrumentos de recogida de datos, como por ejemplo, las escalas, se han de tener en cuenta varios aspectos:

- a) Que los indicadores representen los objetivos que pretendemos obtener y que estén relacionados con el tema que queremos evaluar. En nuestro caso se trata de elaborar los ítems basados en competencias emocionales, tal y como hemos defendido en la teoría manejada al respecto. Fijar la extensión de la

prueba en número de ítems. Asignar el número de variables correspondientes a cada objetivo y decidir el formato de las cuestiones.

- b) Decidir qué tipo de escala se va a utilizar, por ejemplo, la sumativa de Likert, que es la más utilizada. Construir la escala de respuesta, en un abanico de 3 a 7 grados, aunque lo más habitual es de 5. Pero teniendo en cuenta algunos problemas usuales que se presentan a la hora de decidir cuántas opciones se van a utilizar para que responda el sujeto, tales como:
 - Aquiescencia o tendencia a estar de acuerdo con el contenido del ítem, sea éste positivo o negativo.
 - Deseabilidad social que se produce cuando los sujetos responden de acuerdo con lo que es socialmente aceptado. Para ello podemos optar por los siguientes aspectos: primero, se puede diferenciar entre una escala ideal y otra real; segundo apelando a la sinceridad del sujeto y, tercero, creando un clima distendido, que no tenga nada que ver con un examen o juicio.
 - Tendencia central que se produce cuando el sujeto elige entre los valores centrales de la escala de respuesta. Nosotros apuntamos la posibilidad de resolver el problema estableciendo una escala con número par de grados.
- c) Tomar la decisión de si ordenar los ítems o no. Si se hace al azar se evita influir en la respuesta.
- d) Redactar las instrucciones de cumplimiento de la escala y establecer inequívocamente las opciones de respuesta que se van a utilizar.
- e) Análisis y selección definitiva de ítems, para ello se utilizará el juicio de expertos y un estudio piloto para establecer cuáles son los ítems que discriminan mejor.

Los análisis que se pueden realizar una vez codificada y construida la matriz de datos son los siguientes:

- a) Organización y presentación de datos, atendiendo a la distribución de frecuencias y representaciones gráficas.

- b) Técnicas descriptivas, con medidas de tendencia central, de dispersión y de relación.
- c) Técnicas inferenciales, que permitan comparaciones paramétricas y no paramétricas.

La evaluación del programa de prevención implica la medición de algunos factores involucrados en el fenómeno del acoso escolar que, como señalamos, se han de medir antes y después del programa. Es conveniente recoger información de los tres colectivos implicados directamente en el mismo (alumnos, profesores y familias), lo que facilitará la triangulación de datos necesaria para alcanzar una visión global del tema.

Es recomendable hacer un estudio longitudinal con medidas *pre* y *post*, a medida que se van trabajando los diferentes contenidos, así como una comparación final en la que se tendrán en cuenta las variables externas que se hayan podido ir entremezclando con los resultados del programa, para saber diferenciar los cambios derivados de la aplicación del mismo de los que se deban a otras circunstancias.

Las técnicas que se pueden utilizar para recabar información de estos tres colectivos son las siguientes:

En el caso de los alumnos:

- Observación participante.
- Tests.
- Entrevista (grupal e individual).
- Escalas de tipo Likert:
 - Que recoja la autopercepción de las competencias emocionales.
 - Que evalúe aspectos de la agresión escolar: situaciones en que se produce, los roles que ejercen algunos compañeros, etc.

Cuando los informantes son los profesores:

- Entrevista, que recoja la autopercepción de las competencias emocionales y que evalúe aspectos presentes en toda agresión escolar: situaciones en que se produce, los roles que ejercen algunos compañeros, etc.

Finalmente, en el caso de los padres:

- Entrevista en la que se recojan los mismos aspectos que para el caso de los profesores.

8. INFORME DIAGNÓSTICO

Llegados a este punto, nunca punto final sino entendido como un punto y seguido en el afrontamiento y prevención de las conductas de acoso, hay que elaborar un informe en el que se registren todas las incidencias observadas, los logros alcanzados, las metas no cumplidas, etc.

Este *informe diagnóstico* nos va a dar la verdadera medida del alcance del programa, así como pistas de por donde deben de ir los cambios que se puedan hacer para mejorarlo de cara a aplicaciones futuras (Sobrado Fernández, 2002; Iglesias Cortizas, 2006).

Este ejercicio servirá a modo de *feedback* y será un valioso instrumento para todos los implicados en el proceso ya que se harán visibles todas las debilidades y fortalezas presentes en el diseño, desarrollo y evaluación del programa, con especial reconocimiento de todos los implicados en el mismo.

En este último capítulo del libro hemos presentado las líneas generales de un programa de prevención del acoso escolar con la convicción de que siempre es mejor evitar que suceda este fenómeno, antes de tener que intervenir de forma terapéutica.

Finalmente recogemos, a modo de resumen, la ficha técnica de nuestra propuesta.

CUADRO 3

Programa de prevención del acoso escolar

Temática:

- Prevención del acoso escolar a través del desarrollo de las competencias emocionales.

Metas del programa:

- Concienciación y sensibilización de la comunidad educativa como paso previo o necesario para la prevención.
- Adquisición de las competencias emocionales necesarias para saber gestionar la propia vida (de los alumnos), tanto en su dimensión personal como social.

Contenidos:

- A nivel de centro, grupo-clase y roles del acoso: Valores, cooperación, empatía y resolución de conflictos así como las habilidades personales y sociales.
- A nivel del tutor: Gestión de competencias, mediación, negociación, dinámicas de grupo, etc.
- A nivel de la familia: Estilo democrático, saber escuchar, negociación, respeto mutuo, buena comunicación, etc.

Destinatarios:

- Recomendable para todos los niveles de la educación obligatoria, aunque poniendo especial énfasis en alumnos del último ciclo de primaria y primeros cursos de la secundaria.

Metodología:

- Activa, participativa y de colaboración permanente entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Temporalización:

- Recomendable que sea a lo largo de toda una etapa educativa.

Evaluación:

- Recomendable realizar estudios longitudinales y mediciones pre y post, a lo largo de las diferentes etapas del mismo.

Agentes implicados:

- Alumnos, padres, profesor-tutor, profesorado en general, orientador, especialistas.

This page intentionally left blank

BIBLIOGRAFÍA

This page intentionally left blank

- ABER, L. y JONES, S. (2003), «Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention», *Developmental Psychology*, 39 (2), 324-348.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WALTERS, E. y WALL, S. (1978), *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*, Hillsdale, NJ, USA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (coord.) (2001), «Diseño y evaluación de programas de educación emocional», *Revista de educación*, 5, 273-274.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2009), «Análisis de las competencias y cualificaciones profesionales», en L. Sobrado y A. Cortés, *Orientación Profesional* (143-158), Madrid, Biblioteca Nueva.
- AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT (1997a), *Astd Trainer's Toolkit: Evaluation Instruments*, Texas, EE.UU., Paperback Publisher, ASTD Press.
- (1997b), *Benchmarking forum member-to-member survey results*, Alexandria, Va, Autor.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-IV-TR)*, Washington, DO, American Psychiatric Association (4.^a ed.).
- ANTUNES, C. A. (1998), *Estimular las inteligencias múltiples*, Madrid, Narcea.
- (2000), *El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*, Barcelona, Gedisa.

- ALVAREZ ROJO, V. et ál. (2002), *Diseño y evaluación de programas*, Madrid, EOS.
- ARSENIO, W. F. y FLEISS, K. (1996), «Typical and behaviourally children's understanding of the consequences of socio-moral events», *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (1999), *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI)*, Valladolid, Autor.
- (2000), *Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales (PRECONCIMEI)*, Valladolid, Grafolid.
- (2002), *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*, Tesis doctoral no publicada.
- (2003), *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao, Stee-Eilas.
- (2006), *Bullying: maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*, Salamanca, Amarú.
- BANDURA, A. (1976), «New perspectives on violence», en V. C. Vaughan y T. B. Brazelton (eds.), *The family*, Chicago, Year Book Medical Publishers.
- (1986), *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca.
- (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York, W. H. Freeman.
- BARON, R. A. (1977), *Human Aggression*, Nueva York, Plenum.
- BAR-ON, R. (1997a), *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*, Canada, Multi-Health Systems.
- (1997b), *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto, Multi-Health Systems.
- (2002), *Bar-On emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*, Toronto, Multi-Health Systems.
- (2006), «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)», *Psicothema*, 18, supl. (13-25), Toronto, Canadá, Multi-Health Systems.
- BERKOWITZ, L. (1962), *Aggression: A Social Psychological Analysis*, Nueva York, McGraw Hill.
- (1969), *The Frustration-Aggression Hypothesis Revisited*, en L. Berkowitz (ed.), *Roots of Aggression* (1-28), Nueva York, Atherton Press.
- BINET, A. y SIMON, Th. (1916), *The development of intelligence in children: The Binet-Simon Scale*, Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research No. 11. E. S. Kite (Trans.), Baltimore, Williams and Wilkins.

- BISQUERRA, R. (coord.) (2002), *La práctica de la orientación y la tutoría*, Barcelona, Cisspraxis.
- (2003), «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- (2009), *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid, Síntesis.
- BISQUERRA ALZINA, R., PASCUAL GRANELL, V., CUADRADO, M. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (coord.) (2001), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, CissPraxis, 2001.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2005), «Las competencias emocionales», *Educación XXI*, 10, 2007, 61-82.
- BLANCHARD, M. (2007), *Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*, Madrid, Narcea.
- BOWERS, L., SMITH, P. K. y BINNEY, V. (1992), «Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school», *Journal of family Therapy*, 14, 371-387.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), *Ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- (1989), «Ecological systems theory», *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- (2005), *Making human beings human: Bioecological Perspectives on human development*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- BRUNNER, J. J. (2005), *Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo*, disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archivos/2005/12/_deseco_es_el_n.html.
- CABALLERO, A. (2007), «La escuela en conflicto como escenario de socialización», disponible en: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=ES&cod=28492>.
- CALVO, A. R. y BALLESTER, F. (2007), *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*, Madrid, EOS.
- CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P. (1997), «Intimidación y violencia en escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva», *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- CANGAS, A. J., GÁZQUEZ, J. J., PÉREZ-FUENTES, M. C., PADILLA, D. y MIRAS, F. (2007), «Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos», *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- CANNON, W. B. (1927), «The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory», *The American Journal of Psychology*, 39 (1), 106-124.
- CAPLAN, G. (1964), *Principles of preventive psychiatry*, Nueva York, Basic Book.
- CAPRARA, G. V. y PASTORELLI, C. (1996), «Indicadores precoces de la adaptación social», en J. Buendía (ed.), *Psicopatología en*

- niños adolescentes. *Desarrollo actuales* (121-145), Madrid, Pirámide.
- CARNEY, A. y MERRELL, K. (2001), «Bullying in Schools. Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem», *School Psychology International*, 22, 3, 364-382.
- CASULLO, M. M. (2000), *Psicología salugénica o positiva: algunas reflexiones*, Anuario VIII, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- CATTELL, J. (1893), «Mental Measurement», *Philosophical Review*, 2 (3), 316-332.
- (1903), «A Statistical Study of Eminent Men», *Popular Science Monthly*, 53, 357.
- CEREZO, F. (2000), *Test de evaluación de la agresividad entre escolares (BULL-S)*, Madrid, Grupo Albor-Cohs.
- CHERNISS, C. (2000), *Social and Emotional Competence in the Workplace*, en R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (433-459), San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- COIE, J. D., WATT, N. F., WEST, S. G., HAWKINS, J. D., ASARNOW, J. R., MARKMAN, H. J., RAMEY, S. L., SHURE, M. B. y LONG, B. (1993), «The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program», *American Psychologist*, 48 (10), 13-1022.
- COSER, L. A. (1956), *The functions of Social Conflict*, Nueva York, The Free Press.
- (1970), *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*, Madrid, Amorrortu.
- COURT BROWN, W. M., PRICE, W. H. y JACOBS, P. A. (1968), «Further information on the identity of 47, XYY males», *British Medical Journal*, 2 (5601), 325-328.
- DAMASIO, A. R. (1996), *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica.
- (2001), *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, Madrid, Debate.
- DAHRENDORF, R. (1959), *Class and class conflict in industrial society*, Stanford, Stanford University Press.
- DARWIN, Ch. (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Londres, John Murray.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2006), *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006*, disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana UNESCO.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1994), *Bullying: don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*, Londres, DfEE.
- DEWEY, J. (1990), *The school and society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.) (1992), *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (dir.) (1996), *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2001), *¿Salir de la violencia? ¿Cómo?*, disponible en <http://maria.josediaz-aguado.tk>.
- (2002a), *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/.
- (2002b), *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2003), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- (dir.) (2004a), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- (2004b), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, vol. II: *Programa de intervención y estudio experimental*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- (2005), *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*, 37, 17-47.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001), *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.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (vol. 1), Madrid, Instituto de la Juventud.
- DODGE, K. A. y FRAME, C. L. (1982), «Social cognitive biases and deficits in aggressive boys», *Child Development*, 53, 620-635.
- DOLLARD, J., DOOB, C. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H. y SEARS, R. R. (1939), *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press.
- DOLL, B. y LYON, M.A. (1998), «Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools», *School Psychology Review*, 27, 348-363.

- DUEÑAS BUEY, M. L y SENRA VARELA, M. (2009), «Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de secundaria en Madrid», *REOP*, 20 (1), 39-49.
- DURLAK, J. A. (1998), «Why program implementation is important», *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- DRYFOOS, J. G. (1997), *The prevalence of problem behaviors: Implications for programs*, en R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G. R. Adams (eds.), *Hearthy children 2010: Enhancing children's wellnes* (17-46), Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- EIBL-EIBESTFELDT, I. (1993), *Biología del comportamiento humano*, Madrid, Alianza.
- EKMAN, P. (1981), *Methods for measuring facial action*, en K. Scherer y P. Ekman (eds.), *Handbook on methods of nonverbal communication research*, Nueva York, Cambridge University Press.
- EDWARDS, C. (2001), «Student Violence and the Moral Dimensions of Education», *Psychology at the Schools*, 38 (3), 249-257.
- EPSTEIN, Ch. (2003), «World Wide Whale. Globalisation and a dialogue of cultures?», *Cambridge Review of International Affairs*, 16 (2), 309-322.
- ENCICLOPEDIA ELECTRÓNICA WIKIPEDIA, en http://es.wikipedia.org/wiki/Acoso_escolar.
- EQUIPO MULTIDISCIPLINAR DE PROTÉGELES (2009), *Acoso Escolar*, Madrid, Editorial Educando.
- ERON, L. D., HUESMANN, R., DUBOW, E., ROMANOFF, R. y YARMEL, P. W. (1987), «Aggression and its correlates over 22 years», en D. Crowell, I. M. Evans y C. R. O'Donnell (eds.), *Childhood aggression and violence* (249-262), Nueva York, Plenum Press.
- ESPELAGE, D., ASIDAO, C. y VION, S. (1999), «Interviews with middle school students: bullying, victimization, and contextual factors», presentación en *American Psychological Association's 107th Annual Convention*, Boston.
- ESPELAGE, D. L. y SWEARER, S. M., (2004) (eds.), *Bullying in American schools*, Mahwah, N.J., Erlbaum.
- EYSENCK, H. y EYSENCK, M. (1987), *Personalidad y diferencias individuales*, Madrid, Pirámide.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002), *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*, en F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (599-605), Granada, Universidad de Granada.

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003), «La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula», *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- (2004), «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- FARRINGTON, D. P. (1978), *The family backgrounds of aggressive youths*, en L. Hersov, M. Berger y D. Schaffer (eds.), *Aggression behaviour in childhood and adolescence* (73-93), Oxford, Pergamon.
- (2005), «Childhood origins of antisocial behavior», *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- (2005), *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*, en J. Sanmartín (coord.), *Violencia y escuela* (37-55), Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2003), «Inteligencia emocional y depresión», *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1996a), «Manifestaciones de la violencia en la escuela: clima escolar», *Educadores*, 180, 35-54.
- (1996b), «Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en Centros Educativos», *Bienestar y Protección Infantil*, 2, 96-112.
- FIELDS, S. y McNAMARA, J. (2003), «The Prevention of Child and Adolescent Violence. A Review», *Aggression and Violent Behavior*, 8, 61-91.
- FIDALGO, A. M. y PIÑUEL I. (2004), «La escala cisneros como herramienta de valoración del mobbing», *Psicothema*, vol. 16, núm. 4, págs. 615-624.
- FIRST, M. (2009), *DSM-IV-TR: manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson.
- FLORES PALACIOS, K. (2009), *Primera aproximación al acoso escolar en Bolivia*, Cochabamba, Asociación Voces Vitales.
- FREUND, J. (1983), *Sociologie du conflit*, París, Presses Universitaires de France.
- FRIJDA, N. (1993), *Moods, emotion episodes, and emotions*, en M. Lewis y J. M. Haviland (eds.), *Handbook of emotions*, Nueva York, Guilford Press.
- FROMM, Erich (1973), *The anatomy of human destructiveness*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- FUNK, W. (1997), «Violencia escolar en Alemania», *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- GALLEGO, S. y RIART, J. (2006), *La orientación y la tutoría en el Siglo XXI: Nuevas propuestas*, Barcelona, Octaedro.

- GARDNER, H. (1995a), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- (1995b), *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Mentes extraordinarias*, Barcelona, Kairós.
- GARCÍA, F. y GRACIA, E. (2010), «¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años», *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- GARITAONANDIA, C., FERNÁNDEZ, E. y OLEAGA, J. A. (2005), «Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por lo niños y los adolescentes», *Doxa comunicación*, 3, 45-65.
- GARRIDO, V. (2005), *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*, Barcelona, Ariel.
- GILCHRIST, H., HOWARTH, G. y SULLIVAN, G. (2003), «School's out: homosexuality, bullying and suicide», disponible en <http://www.aare.edu.au/02pap/gil02454.htm>.
- GINI, G. (2004), «Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programs», *School Psychology International*, 25, 1, 106-116.
- GIRAD, R. (1983), *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama.
- GISMERO GONZÁLEZ, E. (2002), *Escala de habilidades Sociales*, Madrid, TEA.
- GOLEMAN (1995), *Inteligencia emocional*, Madrid, Kairós.
- (1998), «Working with emotional intelligence», Nueva York, Bantam Books.
- (1999), *La Inteligencia emocional en la empresa*, Barcelona, Vergara.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. y MCKEE, A. (2002), «The emotional reality of teams», *Journal of Organizational Excellence*, 21 (2), 55-65.
- GONZÁLEZ DE RIVERA, J. L. (2002), *El maltrato psicológico. Cómo defenderse del mobbing y de otras formas de acoso*, Madrid, Espasa Calpe.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final de la fase 1*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- GÓRRIZ, A. B. (2009), *Roles implicados en el acoso escolar: Comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*, Tesis Doctoral, disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0301110-133013//gorriz.pdf.
- GOTTMAN, J. M. y NOTARIUS, C. I. (2000), «Decade Review: Observing Marital Interaction», en *Journal of Marriage and the Family*, 62, 927-947.
- (2002), «Marital research in the 20th century and a research agenda for the 21st century», *Family Process*, 41(2), 159-197.

- GUILFORD, J. P. (1950), «Creativity», *The American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- (1967), *The nature of intelligence*, Nueva York, Mc Graw-Hill, Joseph Leroux.
- GRACIA, E. y HERRERO, J. (2008), «Is it considered violence? The acceptability of physical punishment of children in Europe», *Journal of Marriage and Family*, 70, 210-217.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (2010), *El maltrato infantil. Lecturas técnicas*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GRACZYK, P. A., WEISSBERG, R. P., PAYTON, J. W., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T. y ZINS, J. E. (2000), *Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs*, en R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (391-410), San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- HARRIS, S. y PETRIE, G. F. (2006), *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Barcelona, Paidós.
- HEALEY, J. B. (2003a), *New theoretical perspectives on bullying: broadening our understanding of the psychology of peer abuse*, Documento presentado en Nzare Aare, Ausckland, Nueva Zelanda.
- (2003b), *Diversity and Society: Race, Ethnicity, and Gender*, Nueva York, Trade paperback, Pine Forge Press.
- HEINEMANN, P. P. (1972), *Mobbing-gruppall bland barn och vuxna*, Estocolmo, Natur och Kultur.
- HIRIGOYEN, M. F. (2001), *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*, Madrid, Paidós.
- HURRELMANN, K. (1997), *Prevención en la adolescencia*, en G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos y T. J. Carrasco, *Psicología preventiva* (105-116), Madrid, Pirámide.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (2000), «¿Mentes creativas, mentes superdotadas?», *Sobredotação*, 1 (1 y 2), Braga, Associação Nacional para o estudo e a investigação na sobredotação (ANEIS), 99-120.
- (2001a), «La inteligencia emocional y la superdotación», en *Sobredotação*, 2 (1), Braga, Associação Nacional para o estudo e a investigação na sobredotação (ANEIS), 29-56.
- (2001b), «Inteligencia emocional: emociones que nos perturban I», *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, 147-152.
- (2001c), «Inteligencia emocional: emociones que nos perturban II», *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investi-*

- gación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, 152-161.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (2002), «Las inteligencias múltiples en el contexto escolar», *Sobredotação*, 3, 1, Braga, Associação Nacional para o estudo e a investigação na sobredotação (ANEIS), 71-94.
- (2006), *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*, Madrid, Pearson.
- (2009a), «Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Número monográfico: Orientación para el desarrollo de competencias*, 20 (3), 300-311.
- (2009b), «Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC. de la Educación de La Coruña (España)», *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- (2010), «Inteligencia», en J. A. Caride y F. Trillo, *Diccionario Galego de Pedagogía* (361-363), Santiago, Ed. Galaxia.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J., COUCE IGLESIAS, A., BISQUERRA ALZINA, R. y HUÉ, C. (2004) (ed), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, La Coruña, Universidade da Coruña.
- INTECO (2009a), *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*, disponible en http://www.faroshsjd.net/adjuntos/372.1-guia_ciberbullying_grooming.pdf.
- (2009b), *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*, disponible en http://aui.es/IMG/pdf_estudio_habitos_seguros_menores_y_econfianza_padres_versionfinal_accesible_inteco.pdf.
- IZARD, C. (1971), *The face of emotion*, Nueva York, Appleton-Century-Croft.
- JACOBS, P. A., BRUNTON, M., MELVILLE, M. M., BRITAIN, R. P., MCCLE-MONT, W. F. (1965), «Aggressive behavior, mental sub-normality and the XYY male», *Nature*, 208 (5017), 1351-1352.
- JAMES, W. (1907), «The Energies of Men», en *Philosophical Review*, 16, 1-20.
- (2005), *Investigación psíquica*, Jaén, Ediciones del Lunar.
- (2009), *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- JESSOR, R. (1993), «Successful adolescent development among youth in high-risk settings», *American Psychologist*, 48, 117-126.
- JUVONEN, J. y GRAHAM, S. (2001) (eds.), *Peer harassment in school*, Nueva York, Guilford Publications.

- KRETSCHMER, E. (1952), «Clásicos de la Psiquiatría», Barcelona (Nexus Ediciones), *Revista Psiquiatría Facultad de Medicina*, 29 (1), 39-42.
- LARA RAMOS, A. (2008), *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LAZARIUS, R. S. (1999), *Stress and emotion: a new synthesis*, Nueva York, Springer Publishing Company.
- LAZARIUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986), «El concepto de afrontamiento», en *Estrés y procesos cognitivos* (140-244), Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S.A.
- LEDoux, J. (1999), *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta.
- LEWIN, K. (1948), *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*, Gertrude W. Lewin (ed.), Nueva York, Harper and Row.
- LEYMANN, H. (1996), *Mobbing. La persécution au travail*, París, Du Seuil.
- LIAU, A. K., LIAU, A. W. L., TEOH, G. B. S. y LIAU, M. T. L. (2003), «The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students», *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- LODEIRO CENDÁN, D. (2001), *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*, Tesis Doctoral, disponible en <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25292.pdf>.
- LÓPEZ-IBOR, Juan J. y VALDÉS MIYAR, M. (dir.) (2002), *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*, Barcelona, Masson.
- LORENZ, K. (1992), *Sobre la agresión*, Madrid, Siglo XXI.
- LUHMANN, N. (1995), *Poder*, Barcelona, Ed. Anthropos.
- (2004), *La política como sistema*, México, UNAM.
- (2005), *El arte de la sociedad*, México, Herder.
- MACCOBY, E. E. (1986), *Social groupings in childhood: their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls*, en D. Olweus, J. Block y M. Radke-Yarrow (eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*, Nueva York, Academic Press.
- MARTLEW, M. y HODGSON, J. (1991), «Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparison of behaviour, teasing and teachers attitudes», *British journal of educational psychology*, 61, 355-372.
- MAYER, J. y SALOVEY, P. (1997), *What is emocional intelligence?*, en P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (3-31), Nueva York, Basic Books.

- MAYER, J. D., CARUSO, D. y SALOVEY, P. (1999), «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000), «Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales», en R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (320-342), San Francisco, Jossey-Bass.
- (2002), *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MS-CEIT) user's manual*, North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- (2008), «Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits», *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- MCCLELLAND, D. C. (1973), «Testing for competences than the “intelligence”», *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MENESINI, E. y SMORTI, A. (1997), *Strategie d'intervento scolastico*, en A. Fonzi (ed.), *Il bullism in Italia*, Florencia, Giunti.
- MOLINER, M. (2007), *Diccionario del uso del español* (tomos I y II), Madrid, Gredos (3.^a ed.).
- MOLTÓ, J. (1995), *Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura*, Valencia, Albatros.
- MONGE CRESPO, M. C. (2009), *Tutoría y orientación educativa: Nuevas competencias*, Madrid, Wolters Kluwer España.
- MONJAS, M. I. (2000), *La timidez en la infancia y en la adolescencia*, Madrid, Pirámide.
- MONJAS, M. I. y RUIZ, I. (2004), *La competencia emocional de las víctimas del maltrato entre iguales*, en M. I. Fajardo, M. I. Ruíz, A. Ventura y F. Vicente, *Infancia y adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (421-428), Badajoz, PSICOEX.
- MOORE, T. (1997), «Por la seguridad en la escuela», *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- MOORE, M. (2002), *Personal and situational variables that influence coach burnout*, Presented at the annual conference of the National Communication Association, New Orleans, Louisiana.
- MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. y TAKI, M. (1999), «Japan», en P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (309-323), Londres, Routledge.
- NAILOR, P. y COWIE, H. (1999), «The Effectiveness of peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and the Experience of Teachers and Pupils», *Journal of Adolescence*, 22, 4, 453-459.

- NABUZOKA, D y SMITH, P. K. (1993), «Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties», *Journal of children en psychiatry*, 34, 1435-1448.
- NICHOLAS, J. y HOWARD, J. (1998), «Better dead than gay? Depression, suicide ideation and attempt among a sample of gay and straight identified males aged 18-24», *Youth studies Australia*, 17 (4), 28-33.
- NÚÑEZ, J. C., ÁLVAREZ, L., ÁLVAREZ, D., GONZÁLEZ, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., MESONERO, A., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C. y SOLANO, P. (2005), «Cuestionario de evaluación de la violencia en las aulas», Comunicación presentada en el *XII Congreso de Psicología de la Infancia y la Adolescencia (INFAD): «Nuevos contextos psicológicos en educación: dando respuestas»*, organizado por la Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y la Adolescencia, en Santander del 27 al 30 de abril del 2005.
- OCDE (2005), *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, París, OCDE.
- ORIZONDO Y ZAPATA (2010), «Acoso y violencia escolar en jóvenes de 1er año de bachillerato en tres unidades educativas de Caracas», disponible en: <http://ares.unimet.edu.ve/academic/VII-congreso/presentaciones/docs/milena-perez.pps>. (Consultado en octubre 2010).
- OLWEUS, D. (1973), *Personality and aggression*, en J. K. Cole y D. D. Jensen (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- (1978), *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington, D.C., Hemisphere (Wiley).
- (1991), *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program*, en D. Pepler y K. Rubin (comps.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, J.J., Lawrence Erlbaum.
- (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.
- (1996), *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, Mimeo, Bergen, Norway, Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- (2001a), «Peer harassment. A critical analysis and some important issues», en J. Juvonen y S. Graham (eds.), *Peer harassment in school* (págs. 3-20), Nueva York, Guilford Publications.

- OLWEUS, D. (2001b), *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*, Bergen, Norway, Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center).
- (2004a), «Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway», *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17.
 - (2004b), *The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway*, en P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (págs. 13-36), Cambridge, University Press of Cambridge.
 - (2005), «A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program», *Psychology, Crime and Law*, 11, 389-402.
 - (2007), «Acoso escolar: Hechos y medidas de intervención», disponible en: http://www.google.es/search?hl=es&rlz=1T4GZEZ_esES287ES287&q=ACOSO+ESCOLAR%3A+HECHOS+Y+MEDIDAS+DE+INTERVENCION&q=&aqi=&aql=&aq=
- OLWEUS, D. y ALSAKER, F. D. (1991), *Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data*, en D. Magnusson, L. Bergman, G. Rudinger y B. Törestad (eds.), *Problems and methods in longitudinal research*, Nueva York, Cambridge University Press.
- OLWEUS, D. y LIMBER, S. (1999), *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*, Boulder, Colorado, USA, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- ORTEGA, R. (1992), «Violence in school. Bully-victim problems in Spain», *V. European Conference on Development Psychology* (27), Sevilla.
- (1994a), «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidad entre compañeros», *Revista de Educación*, 304, 5567.
 - (1994b), «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 27/28, 192-216.
 - (coord.) (2000), *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid, Visor.
 - (2003), «El Proyecto Antiviolencia escolar: Andave», en *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 1, 17-23.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004), *Construir la convivencia*, Barcelona, Edebé.

- ORTEGA, R., MORA J. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1995), *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, Sevilla, Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000a), *Violencia escolar, mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.
- (2000b), «Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria», Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica* (143), Madrid.
- ORTEGA, R., SÁNCHEZ, V. y MENESINI, E. (2002), «Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural», *Psicothema*, 14, 37-49.
- PÁEZ, D. y CASULLO, M. (2000), *Cultura y alexitimia, ¿cómo expresamos aquello que sentimos?*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- PATTERSON, G. R., DE BARYSHE, B. D. y RAMSAY, E. (1989), «A developmental perspective on antisocial behavior», *American Psychologist*, 44,329-355.
- PEARL, D. (1982), *Television and behavior*. (vol. 2), Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- PENNEBAKER, J. W. (1997), *Opening up: the healing power of expressing emotions*, Nueva York, The Guilford Press.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. y FURNHAM, A. (2004), «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school», *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2006), *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*, Madrid, TEA.
- (2007), *Acoso y Violencia Escolar en España*, Madrid, Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- PLUTCHIK, R. (1968), *The emotions: Facts, Theories and a New Model*, Nueva York, Random House.
- RAE (1992), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española de la Lengua.
- RANDALL, P. (1996), *A Community Approach to Bullying*, Londres, Trentham Books.
- RIART VENDRELL, J. (coord.) (2006), *Manual de orientación y tutoría en la diversidad*, Madrid, Pirámide.
- RIGBY, K. (1996), *Bullying in schools. And what to do about it*, Londres, Jessica Kingsley.
- (2002), *New perspectives on bullying*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

- RITZER, G. (2010), *Teoría sociológica contemporánea: Individuo y sociedad de consumo*, disponible en <http://sociologia.fsoc.uba.ar/programas/ts/ts10911.pdf>.
- RIVERS, I. (1995), «Mental health issues among young lesbian and gay men bullied in school», *Health and social care in the community*, 3, 380-383.
- (1996), «Young, gay and bullied», *Young People Now*, 81-18-19.
- RODICIO GARCÍA, M. L. (2001) (coord.), «La orientación en Galicia», *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 545-560.
- (2009), *La función tutorial y la Formación Profesional en las instituciones laborales*, en L. Sobrado y A. Cortés, *Orientación Profesional* (323-340), Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2010a), *Acoso (Escolar, Laboral)*, en J. A. Caride y F. Trillo, *Diccionario Galego de Pedagogía* (págs. 18-20), Santiago, Ed. Galaxia.
- (2010b), *Necesidades educativas*, en J. A. Caride y F. Trillo, *Diccionario Galego de Pedagogía* (pág. 425), Santiago, Ed. Galaxia.
- RODICIO GARCÍA, M. L. e IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (2010), «Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: un estudio desde la formación», *Actas XI Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo* (págs. 191-202), Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- (2011), «La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto», *Revista de Educación*, 354, 99-126.
- RODRÍGUEZ, M. A. y ANTICH, G. (2006), *La conversación en la escuela: Claves para padres y tutores*, Valencia, Brief Ediciones.
- RUBIN, M. M. (1999), *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*, Tesis doctoral no publicada, Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- SAARNI, C. (2000), *Emotional competence. A developmental perspective*, en R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (68-91), San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- SANMARTÍN, J. (2000), *La violencia y sus claves*, Barcelona, Ariel.
- (2004), *Agresividad y violencia*, en J. Sanmartín (ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Barcelona, Ariel.
- (2007), «Violencia y acoso escolar», *Mente y Cerebro*, 26, 12-19.

- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990), «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P. et ál. (1995), «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», en J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health* (125-154), Washington, DC, American Psychological Association.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (eds.) (1997), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*, Nueva York, Basic Books.
- SCALES, P. C. y LEFFERT, N. (1999), *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*, Minneapolis, MN, Search Institute.
- SELLS, C. W. y BLUM, W. R. (1996), *Current trends in adolescent health*, en R. J. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (5-34), Nueva York, Plenum Press.
- SCHACHTER, S. y SINGER, J. E. (1962), «Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State», *Psychological Review*, 69 (5), 379-399.
- SCHELLING T. C. (1960), *The Strategy of conflict*, Harvard, Harvard University Press.
- SILVENAIL, D. L. (2000), «A survey of bullying behaviour among Maine third graders», *Personality and individual differences*, 14, 371-373, disponible en: <http://Lincoln.midcoast.com/wps/against/bullying.html> (8 de diciembre de 2001).
- SLEE, P. y RIGBY, K. (1993), «The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys», *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- SMITH, P. K. (2005), «¿A qué llamamos violencia escolar?», Ponencia presentada en el Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SMITH, P. y SHARP, S. (eds.) (1994), *School Bullying. Insights and Perspectives*, Nueva York, Routledge.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D. (1994), «Practical approaches to bullying», Londres, David Fulton.
- SMITH, P. K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge University Press.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2002), *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2004), *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*, Barcelona, Estel.

- SOBRADO, L., GARCÍA, R. y CEINOS, C. (2009), «Evaluación orientadora de la innovación y calidad en los centros educativos», en *REOP* (20)2, 198-201.
- SOLBERG, M. y OLWEUS, D. (2003), «Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire», *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- SPEARMAN, C. (1904), «General intelligence objectively determined and measured», *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- (1923), *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*, Londres, Macmillan (2.^a ed.).
- (1927), *The abilities of man*, Londres, Macmillan.
- STEVENS, V., BOURDEAUDHUI, I. de y VAN OOST, P. (2000), «Bullying in Flemish Schools: An Evaluation of Antibullying Intervention in Primary and Secondary Schools», *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- SUKLING, A. y TEMPLE, C. (2006), *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*, Madrid, Morata.
- SULLIVAN, K. (2001), *The anti-bullying handbook*, Singapore, Oxford University Press.
- TANNEN, D. (ed.) (1993), *Framing in discourse*, Nueva York, Oxford University Press.
- THORNDIKE, R. K. (1920), «Intelligence and its uses», en *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- (1928), «Attitudes can be measurement», *American Journal Social*, 33 (229-554).
- (1938), *Aptitudes mentales primarias*, Madrid, Tea.
- THURSTONE, L. L. (1924), *The Nature of Intelligence*, Londres, Routledge.
- (1938), *Primary mental abilities*, Chicago, University of Chicago Press.
- TILLMANN, K. F. (2005), «Factores de riesgo socioculturales», en J. Sanmartín (coord.), *Violencia y escuela* (97-110), Valencia, Centro Reina Sofía para estudio de la violencia.
- TOBENA PALLARÉS, A. (2001), *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- TOMKINS, S. (1982), «Affect theory», en P. Ekman (ed.), *Emotion in the human face* (2.^a ed.), Nueva York, Cambridge University Press, 353-395.
- TREMBLAY, R. E., MASSE, B., PERRON, D., LEBLANC, M., SCHWARTZMAN, A. E. y LEDINGHAM, J. (1992), «Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behaviour, and delinquent personality: Longitudinal analysis», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.

- TRIANES, M. V. (2000), *La violencia en el contexto escolar*, Málaga, Aljibe.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. (Informe Delors)*, Madrid, Santillana.
- UNITED STATES CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (2007), «Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS)», disponible en: http://www.mcph.org/major_activities/MHPRC/IM/2008/IM608/NEWS_YRBS_2007_Summary.pdf.
- URRA, J. (2006), *El pequeño dictador. Cuando los padres son víctimas*, Lectoralia, S.L.
- VALERO, J. M. (2006), *La escuela que olvidó su oficio*, Madrid, ICCE.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998), *Autoconcepto y autoestima. Programas de tutoría, Área de Orientación personal y relaciones interpersonales*, Madrid, Escuela Española.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993), «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary», *Educational Research*, 35, 3-25.
- y THONSOM, D. (1994), «Bulliyn and children with special educational needs» (213-140), en P. K. Smith y S. Sharp (eds.), *Shool Bulliyn: Insights and perspectives*, Nueva York, Routledge.
- WEBSTER, D. (1993), «The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents», *Health Affairs*, 12 (4), 126-140.
- WEISSBERG, R. P. y GREENBERG, M. T. (1998), *School and community competence-enhancement and prevention programs* (877-954), en W. Damon, I. E. Sigel y K. A. Renninger (eds.), *Handbook of child psychology*, 4, Nueva York, John Wiley & Sons.
- WILSON-BREWER, R., COHEN, S., O'DONNELL, L. y GOODMAN, I. (1991), *Violence Prevention for Young Adolescents: A Survey of the State of the Art*, Eric Clearinghouse.
- ZAJONIC, R. B. (1985), «Emotion and facial reference: a theory reclaimed», *Science*, 228 (4695), 15-21.
- ZIEGLER, S. y ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991), *Bullying at school: Toronto in an international context*, Toronto, Toronto Board of Education.
- ZIMBARDO, P. G. (2007), *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*, Nueva York, NY, Random House.

This page intentionally left blank

COLECCIÓN BIBLIOTECA DE LA NUEVA EDUCACIÓN

TÍTULOS PUBLICADOS

PEUGEOT, Jacqueline, *El conocimiento del niño por la escritura. El estudio grafológico de la infancia y sus dificultades*. Edición de Amparo Botella.

BOURGEOIS, Michel, *Didáctica de la gimnasia*.

CORTINA, Adela (Ed.), *La educación y los valores*.

PUENTE FERRERAS, Aníbal, *El viaje de las letras y los problemas de lectura*.

TORREBLANCA, José (Coord.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*.

RUIZ, Aurora (Coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*.

ESTALAYO, Víctor y VEGA, Rosario, *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela* (2.^a ed.).

BÉRARD, Guy, *Reeducación auditiva para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Edición de Víctor Estalayo.

PABLOS PONS, Juan de (Coord.), *La tarea de educar. De qué hablamos cuando hablamos sobre educación*.

ESTALAYO, Víctor y VEGA, Rosario, *Inteligencia auditiva. Técnicas de estimulación prenatal, infantil y permanente*.

PUELLES, Manuel de (Coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural*.

PENALVA, José, *Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y en la escuela actual*.

REVILLA, Fidel (Coord.), *Educación y ciudadanía. Valores para una sociedad democrática*.

- BLAS, Patricio de (Coord.), *Laicidad, educación y democracia*.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos, *La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía*.
- PUELLES, Manuel de, *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga y MATESANZ, María, *Plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*.
- PÉREZ GALÁN, Mariano, *Educación, historia y política. Las claves de un compromiso*. Edición de Alfredo Liébana.
- MARGALEF, LEONOR y CANABAL, Cristina (Dirs.), SIERRA, Verónica (Ed.), *Innovar en la enseñanza universitaria*.
- GERVILLA CASTILLO, Enrique; JIMÉNEZ RÍOS, F. J. y SÁNTOS GÓMEZ, M. (Coords.), *La educación nos hace libres. La lucha contra nuevas alienaciones*.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, Luis Martín y CEINOS SANZ, Cristina, *Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*.
- RODICIO-GARCÍA, M.^a Luisa e IGLESIAS-CORTIZAS, M.^a Josefa, *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*.

This page intentionally left blank

This page intentionally left blank