



BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

Facultad de Psicología

**TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA
PREVENCIÓN DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR**

Tesina presentada para obtener el grado en la:

Especialidad en Orientación Educativa: un enfoque
sociopsicopedagógico

Presenta:

PSIC. MARIA DEL PILAR CORDERO ZORRILLA

Asesor: Mtra. Lourdes Torres Villegas

Febrero 2015

Contenido

OBJETIVOS	1
GENERAL.....	1
ESPECÍFICO	1
INTRODUCCIÓN.....	2
La violencia como fenómeno social es complejo ya que afecta distintos ámbitos y escenarios, la importancia de la investigación teórica es vital para conocer su génesis, identificar sus niveles de afectación y prevenir su impacto.....	2
1.1. Su estudio en la historia.....	5
1.2 Concepto de violencia	7
1.2.1. Diferencia entre agresión y violencia	9
1.2.2. Conflicto.....	11
1.3. Contextos.....	14
1.3.1. La familia.....	14
CAPITULO II VIOLENCIA ESCOLAR.....	24
2.1. Origen y antecedentes	25
2.2. Agentes implicados	29
2.2.1. La víctima.....	31

2.2.2.	Los agresores.....	36
2.2.3.	Observadores o testigos	41
2.3.	Tipos de violencia (en el contexto escolar)	43
2.3.1.	Violencia explícita	45
2.3.2.	Violencia Invisible	46
2.3.3.	Violencia simbólica	47
2.4.	Factores detonantes de la violencia escolar	48
2.5.	Violencia escolar en el mundo	50
2.6.	Violencia escolar en México.....	55
2.7.	Influencia de los medios de comunicación y nuevas tecnológicas	58
CAPITULO III ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN		61
3.1.	Desarrollo de habilidades sociales.....	61
3.1.1.	Principios básicos y caracterización de las habilidades sociales	64
3.1.2.	Componentes de las habilidades sociales.....	69
3.1.3.	La escuela como contexto para el aprendizaje de habilidades sociales.....	78
3.1.4.	Técnicas y procedimientos metodológicos.....	80
3.2.	Resolución no violenta de conflictos	85
3.3.	Educación emocional.....	93

3.3.1 Objetivos de la educación emocional	94
3.3.2 Contextos de aplicación	95
CONCLUSIÓN.....	98
BIBLIOGRAFÍA.....	102

INDICE DE TABLAS

Figura 1. Tipos de abuso	18
Figura 2. Tipos de víctimas	31
Figura 3. Factores de influencia en los agresores	37
Figura 4. Clasificación de los testigos	42
Figura 5. Habilidades sociales	70

OBJETIVOS

GENERAL

Identificar las técnicas que previenen la violencia escolar, desde la perspectiva de la orientación psicológica.

ESPECÍFICO

- Describir los conceptos generales sobre la orientación educativa y su importancia ante la problemática de la violencia
- Revisar los conceptos generales sobre violencia en diferentes contextos, haciendo énfasis en el contexto escolar.
- Explicar las distintas técnicas de intervención que actualmente se proponen en la prevención de la violencia escolar

INTRODUCCIÓN

La violencia como fenómeno social es complejo ya que afecta distintos ámbitos y escenarios, la importancia de la investigación teórica es vital para conocer su génesis, identificar sus niveles de afectación y prevenir su impacto.

Este análisis teórico se centra en uno de los contextos que ha tomado fuerza y relevancia en los últimos cuarenta años alrededor del mundo y a partir de los últimos veinte años en nuestro país: la violencia escolar.

La violencia en México se remonta a varios siglos, sin embargo cambios sociales y políticos han provocado un creciente y preocupante incremento de actos de intimidación, odio y miedo. Pareciera que cada inicio de siglo marca al país con una ola de violencia irracional y desmedida, con el crimen organizado y la famosa “guerra contra el narco” del gobierno federal, la vida de los mexicanos se ha visto afectada en concepciones, hábitos y costumbres.

En este escenario, la escuela como el espacio formal por excelencia del aprendizaje y de convivencia, también es un lugar donde se reproducen actos de violencia y a pesar de que durante años se pretendió negarla, es hoy una realidad que genera mucha preocupación.

El objetivo de este trabajo es profundizar en la problemática, conocer su etiología, manifestaciones, agentes y perspectivas, para después revisar las técnicas de intervención que existen en respuesta a ella.

La importancia de este trabajo se centra la necesidad de aportar información veraz que permita enfrentar los retos de un fenómeno que incrementa día a día, ofreciendo un análisis de las aportaciones más recientes desde la óptica de la orientación educativa.

A demás, son pocas las investigaciones documentadas que se han realizado en el país, lugares como Chile, Perú y Nicaragua han explorado este territorio asociado a sus contextos. En México no había tenido el impacto que tiene hoy en día, se consideraba como una conducta propia de los jóvenes y durante décadas las instituciones educativas fueron testigos pasivos y algunas hasta reforzadoras de éstas manifestaciones “normales”.

La violencia escolar ha pasado inadvertida, no obstante, también ha sido blanco perfecto de los medios masivos de comunicación, los cuales han provocado que sea tema de todos los días, proporcionando información poco objetiva causando confusión y miedo entre los padres, maestros y alumnos.

Por tal motivo es indispensable dar veracidad científica para conocer las verdaderas dimensiones de la violencia o acoso escolar y los ámbitos actuales de su intervención.

En el capítulo uno se retoma el concepto de violencia, su análisis en la historia y algunos de los contextos donde se manifiesta. En el capítulo dos se aborda a profundidad la violencia en el ámbito escolar, sus orígenes, agentes involucrados, tipos de violencia, sus detonantes y un análisis de su estudio en México y en el mundo. Y para finalizar, el capítulo tres aborda los distintos ámbitos de intervención, habilidades afectivas como marco de la educación emocional, desarrollo de habilidades sociales y la propuesta de resolución no violenta de conflictos como medidas de intervención y prevención.

Con este trabajo se espera aportar, en el campo de la prevención y desarrollo humano, información valiosa para el abordaje de esta compleja problemática y sus implicaciones.

CAPÍTULO I

LA VIOLENCIA

1.1. Su estudio en la historia

El concepto violencia se ha abordado históricamente desde varias perspectivas, ciencias y corrientes. Autores han pasado por su estudio y en la actualidad es imposible contar con un concepto común para todos.

Entonces se plantean los siguientes cuestionamientos:

¿Qué es la violencia? ¿Cuáles son sus caras? ¿Cuándo y cómo se expresa?
¿Existe diferencia entre agresión y violencia? ¿Existe un hecho violento o es interpretación? ¿En qué contextos sucede?

Al realizar una revisión de la literatura moderna donde se exponen estudios sobre este tema encontramos que, en el siglo XX, los principales trabajos van encaminados hacia la violencia de género.

Previamente ya Durkheim esclarecía que no había universales en los actos humanos, que todo acto humano es, en sí, un acto social. En “El Suicidio” explicaba en su taxonomía que el suicidio, se debe:

- a) A la falta de integración social (Suicidio egoísta);
- b) Cuando el individuo es capaz de minimizar su sentido de conservación por un imperativo social interiorizado, por ejemplo los hombres en la guerra (Suicidio altruista), que pierden su sentido individual y se confunden con el grupo social al que pertenecen y;
- c) Cuando las influencias sociales determinan el comportamiento individual como consecuencia de la dinámica propia social donde las aspiraciones no empatan con los satisfactores (Suicidio anómico).

En este sentido quedaba claro que a más prosperidad económica mayor índice de suicidios o en estados de guerra disminución de estos. En las sociedades estudiadas por Durkheim queda claro que los fenómenos sociales se sobreponen a los fenómenos individuales.

Mencionar a este autor no resulta gratuito pues es, sin lugar a dudas, el suicidio un hecho extremadamente violento pues atenta a lo humanamente más valorado, la vida

humana, si ya es bastante desestabilizador el asesinato, cuando este es ejercido por la propia víctima, para la sociedad resulta claramente escandaloso.

En este orden, Marvin Harris, explicaba que lo que ordena al ser humano a ser violento es establecerse en una verticalidad de poderes, donde con múltiples ejemplos demuestra que la intención violenta es una herramienta para establecerse en un orden de reivindicación o reconocimiento social; dentro de los establecidos, el ser humano ha intentado prevalecer, en primer lugar, un sexo sobre otro.

1.2 Concepto de violencia

Partiendo de una línea conceptual la palabra violencia viene del vocablo *violencia* que tiene raíz latina: vis que significa fuerza, el cual remite a los verbos “violentar”, “violar” o “forzar”. Vencer las resistencias de otra persona, sin ninguna forma de cooperación o autorización “tácita” o explícita. Según el Diccionario de la Real Academia Española.

Desde la perspectiva sociológica la describen como algo objetivo e independiente a la conducta que tienen los actores acerca de los alcances de esta acción. Es decir, está circunscrita al medio en el que se expresa. Por otro lado, desde una perspectiva antropológica, se visualiza desde el entorno de los cambios

estructurales producidos en la sociedad. Y desde la perspectiva psico-social se concibe como un constructo que responde a la insatisfacción y sentimientos de fracaso (De Filippis, 2004).

También la violencia ha sido descrita desde sus manifestaciones, por ejemplo a partir de un enfoque físico se ha definido como: “Ataque directo, corporal contra las personas, que reviste un triple carácter brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza ejercida voluntariamente en detrimento de alguien” citado por Guillote (1981, p 12).

Sin embargo otros estudios se han centrado en el “sentido” identificando dos categorías:

- a) Descubrir un vínculo entre actos violentos y su relación con otros fenómenos. O sea ¿Cuál es la causa que lleva a alguien a ser violento? Dándole al acto violento un estatus de síntoma visible.
- b) Explicar la intención oculta, la estrategia de violentar a otro de manera no explícita. Se trata de descifrar los verdaderos significados que se ocultan detrás de lo evidente.

Desde la perspectiva pragmática y legal, donde solo los hechos constitutivos de un perjuicio efectivo a bienes o personas se consideran un delito. Donde se retiene una aceptación penal de la violencia. Son los criterios legales de la delincuencia los que determinan si es o no violencia. Sin embargo es riesgosa y reduccionista esta visión ya que no todo delito es forzosamente violencia, ni tampoco actos propiamente violentos son considerados en nuestro sistema legal como actos delictivos (Pain, 1993).

En la concepción clásica, para considerar violenta a una persona basta con que se le estime responsable de provocar sufrimiento a otra persona, incluso si fue consciente de esto o no. Relacionado a lo anterior otros investigadores afirman que la violencia es un fenómeno esencialmente subjetivo y aprendido (Debarbieux, citado por Guillote, 2003).

1.2.1. Diferencia entre agresión y violencia

Desde una perspectiva evolucionista es preciso diferenciar entre dos conceptos agresión y violencia. El término agresión surge de una relación particular entre pares, entre seres de la misma especie, que canaliza una singular energía de ataque en defensa de un territorio, de la búsqueda de alimentación y defensa de la pareja o de los hijos o liderazgo en manadas.

Para los etólogos, tiene que ver con el instinto, correspondiente al registro de lo biológico (Caras de la Violencia, Foladori, Vol. VI, No 17. 1984).

Para Freud, la pulsión agresiva es parte constitutiva de la vida psíquica, y la asocia a la pulsión libidinal, en actividades como la alimentación (necesidad de destruir el alimento para asimilarlo), a la autodefensa de la integridad del individuo y sobre todo en las diversas manifestaciones de la sexualidad. Es impensable el coito sin incluir un cierto monto de agresividad (Pereña, 2004).

El fenómeno de la violencia pertenece a un orden distinto al de la agresión. Ésta aparece cuando hay sociedades humanas exclusivamente. Por tanto tiene que ver con las relaciones de poder de un individuo o grupo de individuos a merced de otro.

El ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura. Por tanto, la cultura puede inhibir nuestra agresividad y pasar de ser un instinto de supervivencia a ser una conducta intencionalmente dañina para otra persona, por motivantes distintos a los biológicos (San Martín, 2001).

En el artículo “Ojos que no ven...violencia escolar y género” de Araceli Migo se señala que la violencia suele verse o abordarse como un problema individual, como la manifestación de conductas desviadas o patológicas de ciertos sujetos y no como algo que deriva de sistemas relacionales inmersos en una cultura.

Relacionando lo anterior, hace pocos meses el cineasta Carlos Cuarón presento su cortometraje “el sándwich de Mariana” como parte de la iniciativa “ElbullyingNoesunJuego”. Éste habla de forma sencilla y clara sobre el bullying abriéndonos los ojos a una realidad pocas veces entendida: todos, en algún momento, somos víctimas de bullying pero también todos somos "buleadores". Y también como reproducimos actos violentos de manera continua para protegernos de un sistema con mucha agresión.

1.2.2. Conflicto

El conflicto es un estado de desarmonía que existe cuando ocurren actividades incompatibles (Deutsch, 1973).

Hocker y Wilmont (1991) lo definen como una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de dichos objetivos.

El conflicto se presenta en niveles micro, en la familia, en la pareja, escuela y en niveles macro, estados, países y sociedades. Se refiere a cualquier desacuerdo o diferencia que se manifiesta en diferentes momentos o situaciones, para su expresión, se requiere de dos partes divididas por causa de puntos de vista, intereses u objetivos percibidos como antagónicos o incompatibles.

Ferrini y Guerón (1973), citado en el artículo de Arellano “La violencia escolar y la prevención del conflicto” (Orbis, Ciencias Humanas,2007), describen un conflicto como “una situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de la acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en estos intereses” (p.129).

Dicho esto, el conflicto visto de esta manera, es una situación donde se manifiesta una divergencia entre necesidades o propósitos que son incompatibles o al menos son percibidos como tal. Ante estas manifestaciones antagónicas es vital que sean canalizadas a través de mecanismos que permitan llegar a acuerdos positivos para las partes involucradas.

Con relación a esto, Suárez (1996) analiza el conflicto como un proceso dinámico y complejo, que se transforma dependiendo de los agentes involucrados. Se puede resolver de manera sencilla o potencializarse llegando a la crisis (confrontación), tener manifestaciones violentas sin que éste necesariamente sea el fin del proceso y quedarse en un estancamiento no resuelto.

Así como se ha analizado el complejo desarrollo de los conflictos, de la misma manera se desarrolla la resolución de los mismos. Es un proceso que debe activarse cuanto antes y los implicados deben estar convencidos de buscar una solución pronta y pacífica.

De lo anterior se desprende la importancia de la prevención del conflicto, donde el Diccionario de Conflictología (2000) lo define como el desarrollo de habilidades y actitudes para resolver un conflicto en sus primeros estadios. El reto subyace en analizar sus antecedentes, mediar su desarrollo, conocerlo y establecer estrategias eficientes de solución.

En este marco Cañedo (2003) plantea que la prevención, como base de la negociación y gestión en la resolución no violenta de conflictos, permite la construcción de ambientes adecuados que favorecen el conocimiento, la confianza y la afirmación

necesaria para desarrollar una comunicación efectiva favorecedora de la cooperación y la negociación funcional.

1.3. Contextos

"Estamos pensando en la perversidad en términos de la organización antes que en los actos individuales de sus miembros que para ser perversos necesitan un marco que los identifique como tales" (Etkin, citado por Santos, 1994, p.198)

La violencia es un fenómeno complejo y cambiante, donde las variables que influyen para que se presente son particulares de acuerdo al individuo y al entorno que lo rodea. Por tal motivo se analizan a continuación algunos de los contextos donde se presenta.

1.3.1. La familia

La familia es la principal forma de organización de los seres humanos. Es una agrupación social basada en lazos de consanguinidad o en el establecimiento de un vínculo reconocido socialmente (como el matrimonio).

La violencia familiar, por lo tanto, es la acción u omisión que el integrante de un grupo familiar ejerce contra otro y que produce un daño no accidental en el aspecto físico o psíquico.

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) define la violencia intrafamiliar como un patrón de comportamientos abusivos, incluyendo un gran parámetro de maltrato físico, sexual y psicológico usado por una persona en una relación íntima contra otra, para ganar poder injustamente o mantener el mal uso del poder, control y autoridad.

La OMS (Organización Mundial de la Salud), clasificó la violencia intrafamiliar en agresión física, verbal, emocional, sexual y por negligencia.

Según la CONAPO (Consejo Nacional de Población, México) la violencia en la familia se puede manifestar de diferentes maneras, lo importante es aprender a identificarla diferenciando los incidentes esporádicos de mal humor o irritación de las conductas francamente violentas y controladoras que aparecen con cierta regularidad.

La violencia en la familia se ha tipificado como:

Violencia emocional o psicológica: es una forma de maltrato que se manifiesta con gritos, insultos, amenazas, prohibiciones, intimidación, indiferencia, abandono afectivo, celos patológicos, humillaciones, descalificaciones, chantajes, manipulación y coacción. Con estas conductas el agresor pretende controlar al otro provocándole sentimientos de devaluación, inseguridad, minusvalía, dependencia, y baja autoestima. Esta forma de violencia es más difícil de detectar que la violencia física pero puede llegar a ser muy perjudicial porque además de que es progresiva, en ocasiones logra causar daños irreversibles en la personalidad del agredido.

Violencia física: implica el uso de la fuerza para dañar al otro con todo tipo de acciones como empujones, jaloneos, pellizcos, rasguños, golpes, bofetadas, patadas y aislamiento. El agresor puede utilizar su propio cuerpo o utilizar algún otro objeto, arma o sustancia para lograr sus propósitos (Aviles, 2010).

Esta forma de maltrato ocurre con menor frecuencia que la violencia psicológica pero es mucho más visible y notoria. El agresor, de manera intencional y recurrente busca controlar, sujetar, inmovilizar y causar daño en la integridad física de la persona.

Violencia sexual, o abuso sexual: se refiere en primera instancia a la violación, pero también incluye la burla, la humillación o el abandono afectivo hacia la sexualidad

y las necesidades del otro. Además, está la celotipia y todo tipo de acciones, chantajes, manipulaciones o amenazas para lograr actos o prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor.

Las relaciones sexuales frente a terceros y la utilización de objetos sexuales sin el consentimiento de la persona también se consideran formas de abuso sexual, que al igual que las demás, buscan el control, la manipulación y el dominio del otro.

Violencia económica o patrimonial: es una forma de amedrentar, someter o de imponer la voluntad en el otro y se usan los recursos económicos o los bienes personales. Si el agresor es el jefe del hogar o el responsable del mantenimiento de la familia, le exigirá a la pareja todo tipo de explicaciones para “darle dinero”, o bien le dará menos cantidad de la que se necesita (Juárez, 2009).

Puede suceder también, que aunque la familia necesite los recursos, le impedirá a su pareja que trabaje para que no tenga la posibilidad de tener autonomía económica y pueda continuar con el control sobre la familia.

Otra forma de violencia económica es cuando el agresor destruye los bienes personales del otro o dispone de los recursos económicos propios y de la persona que está siendo violentada, sólo para su propio beneficio.

Generalmente cuando se habla de violencia en el contexto familiar se entiende, en la mayoría de los casos, que el hombre es el principal agente violento, que de alguna manera agrede a su pareja, a sus hijos o a ambos. Sin embargo, también las mujeres reproducen actos violentos principalmente en contra de sus hijos.

Arruabarrena (1994), resume el maltrato infantil como actos y carencias que dañan al niño/a, atentan contra su integridad corporal, desarrollo físico, afectivo, intelectual y/o moral, cuyas manifestaciones son el descuido y/o lesiones de orden físico y/o psíquico y/o sexual; por parte de un familiar u otras personas que lo cuidan.

Siguiendo a este autor lo clasifica así:

Figura 1. Tipos de abuso

Niveles	Activo	Pasivo
Físico	Abuso Físico	Abandono Físico
	Abuso Sexual	

Emocional	Maltrato Emocional	Abandono Emocional
-----------	--------------------	--------------------

Arruabarrena de Paul (1997)

En los últimos tiempos se han registrado denuncias donde las víctimas son hombres, por ejemplo en 1998 en España se registraron 45 homicidios por violencia intrafamiliar, de los cuales 10 eran hombres, pero las estadísticas nos arrojan que solo el 2% son masculinos, contra un 75% de mujeres. El 23% restante, ambos miembros de la pareja son víctimas de violencia recíproca.

Un mito sobre la violencia dentro de las familias es el que refiere que sólo los grupos menos favorecidos son reproductores de actos violentos, sin embargo esto se debe a que los datos estadísticos se reportan a partir de los Servicios Sociales y los usuarios de éstos servicios son en su mayoría personas de estrato socioeconómico bajo. Por tanto, se infiere que entre más recursos económicos hay, mayores son los medios para ocultar el problema (San Martín, 2000).

Gelles y Strauss citados por San Martín (2000) refieren que la familia es la institución más violenta de nuestra sociedad. Por ejemplo, en España se sabe que más del 50% de las familias han sufrido algún tipo de violencia, sobre todo en contra de la mujer y en la última década las cifras siguen aumentando. Lo anterior no quiere decir que ésta aumente conforme pasa el tiempo, puede ser que la violencia siempre se

haya manifestado, sin embargo es posible que ahora se denuncie más fácilmente ya que las víctimas se sienten más seguras para hacerlo.

De la misma manera San Martín (2000) asegura que las mujeres maltratadas tardan en denunciar de 8 a 10 años en promedio, esto se debe a varios factores, culpa y dependencia emocional con el agresor, temor a que las cosas empeoren si denuncian, quedarse en el desamparo económico y temor a la reacción de una sociedad que aun en nuestros días acepta implícitamente, que no es inusual que entre la pareja existan problemas y que éstas incluso degeneren en violencia.

En nuestro país las primeras cifras surgieron a partir de los datos de la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar, levantada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la ciudad de México en 1999, los cuales indicaron que 18% de los menores de 18 años viven en familias con violencia. Los primeros datos a nivel nacional se obtuvieron de las consultas que en el 2000 y 2003 realizara el Instituto Federal Electoral (IFE) de México en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y otras organizaciones, en el marco de las elecciones nacionales. Los resultados de la consulta del 2000 arrojaron que 28% de los niños entre 6 y 9 años, 9% entre 10 y 13 años y 10% entre 14 y 17 años reportaron ser tratados con violencia por su familia (IFE, 2000). En la consulta del 2003, 28% de los infantes de 6 a 9 años afirmaron ser tratados con violencia física y 14% reportaron ser insultados en el hogar (Casique, 2012)

1.3.2. Violencia de género

La literatura hace referencia a la violencia ejercida por quien posee un poder legitimado desde una posición de autoridad, siguiendo la definición de Max Weber (1922). Según este autor, el «poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, así como el ejercicio de la influencia». En los ámbitos político y social, el término más preciso es el de dominación, entendido como la posibilidad de encontrar obediencia frente a un mandato, basándose en la creencia de la legitimidad de la dominación.

Bourdieu (1997) señala que la dominación de género consiste en lo que en francés se llama *contrainte par corps*, o sea, un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo. Respecto a cómo percibimos el mundo, el género sería una especie de “filtro cultural” con el que interpretamos el mundo.

La cultura marca a los seres humanos con el género, y éste a su vez, marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social, constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un

determinado sistema sexo/género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y su jerarquía cambian con el tiempo.

También se ha constatado desde una perspectiva de género, que los chicos se implican en comportamientos violentos en el contexto escolar en mayor medida y de una forma más directa que las chicas (Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C., 2009).

Igualmente, se ha observado que en las chicas más que en los chicos hay una relación positiva entre el malestar psicológico (sintomatología depresiva y estrés) y la violencia escolar (Estévez, Herrero y Musitu, 2007)

El Instituto Nacional de Salud Pública, en coordinación con el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud reproductiva de la Secretaría de Salud realizaron en 2003 la Encuesta Nacional de Violencia contra las mujeres, según la cual una de cada cuatro mujeres menciona haber tenido al menos una relación violenta en su vida, número que asciende a 42.2% en violencia física, 21.4% en violencia psicológica con insultos y 16.5% con humillaciones, en las mujeres que fueron víctimas de violencia durante su niñez.

En lo que respecta a la prevalencia según el tipo de violencia en el grupo de edad de 15 a 19 años, la encuesta reveló que una de cada dos mujeres ha sufrido violencia alguna vez en su vida, 18.4% sufría violencia con su pareja actual, 22.6% con una pareja alguna vez en su vida, 12.7% reconocieron haber sido víctimas de violencia sexual alguna vez en la vida y 9% durante el embarazo. (La infancia cuenta en México, 2010)

Según esta encuesta, 67 de cada 100 mujeres de 15 años o más han sido víctimas el algún tipo de violencia en su vida, siendo la violencia por parte de la pareja la más frecuente, seguida de la comunitaria, laboral, familiar y por último la escolar.

1.3.3. La escuela

Las relaciones interpersonales, cimentadas en la familia, se desarrollan más en la escuela. La violencia aparece en entornos institucionales, como los colegios, en los que el contacto frecuente entre los participantes puede perpetuar los roles estereotipados de dominación y sumisión (Ortega, 1992).

Los contextos estables, como las escuelas, pueden crear condiciones que fomenten las relaciones positivas en el proceso de convivencia, la acción de vivir con los demás, con "(...) un espíritu de solidaridad, fraternidad, cooperación, armonía, un deseo de entendimiento mutuo, el deseo de llevarse bien con los demás, y la

resolución de conflictos mediante el diálogo u otros medios no violentos” (Ortega, 1992). Es imprescindible saber cómo se establecen las redes sociales en las que se apoya la convivencia, así como las fuerzas contrarias que provocan un ambiente de violencia.

En el siguiente capítulo se profundiza sobre el ámbito escolar como un ambiente generador de violencia.

CAPITULO II VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar constituye un tema que preocupa ampliamente a la comunidad científica. En diversos estudios se pone de manifiesto que se trata de un problema existente en muchas partes del mundo y resulta una preocupación social que se ha incrementado en las últimas décadas, ya que atenta contra uno de los estratos más vulnerables, la niñez.

La escuela constituye un marco social donde se desarrollan procesos sociales regulados por el sistema de normas que directivos y docentes proponen así como por sus características institucionales a partir del cual se genera un gran potencial tanto para prevenir y afrontar, o bien para causar y exacerbar la violencia escolar.

2.1. Origen y antecedentes

Como se mencionó en el capítulo anterior las causas de la violencia son múltiples y se encuentra en distintos contextos. La escuela es uno de ellos y tanto su organización como su funcionamiento son factores que pueden contribuir a incrementar las conductas violentas.

El tópico de la violencia escolar fue incluido en los escenarios nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse en el establecimiento de una cultura de paz. El tema está rodeado por grandes dificultades, en términos de la formulación de conceptos y de explicaciones sobre los orígenes y las causas de los actos violentos practicados en este ambiente.

¿Qué es la “violencia escolar”?

Uno de los pioneros en hacer investigaciones en el campo fue Olweus, quien a partir de realizar investigaciones nombró “bullying” que, aunque en español no tiene una traducción formal, es aceptado alrededor del mundo como violencia escolar o acoso escolar entre estudiantes o maltrato entre iguales. Olweus(citado en Avilés, M y Monjas, I, 2005) define el fenómeno como:

“...conductas que ocurren en los entornos escolares, entre pares y que se basan en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen en forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc., con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica, y/o aislamiento grupal”

La definición puede abarcar las categorías siguientes: violencia verbal, física, sexual y psicológica; exclusión social; violencia contra la propiedad; violencia relacionada con hurtos; amenazas; insultos; difusión de rumores (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999).

Olweus (1999, p.12) la define como el “comportamiento agresivo en el que el actor o autor utiliza su cuerpo o un objeto (incluso armas) para causar daño o malestar (relativamente grave) a otro individuo”.

Otras definiciones que van más allá del daño físico se encuentra la de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), que incluye las amenazas así como la propia violencia.

Debarbieux (2003) identifica influencias ideológicas e históricas en la forma en que una sociedad decide definir el fenómeno de la violencia. La preocupación actual por la violencia en la educación también refleja nuestra cambiante relación con ella.

Existe una visión que va desde la existente noción de que los niños totalmente “incivilizados” necesitan una forma de corrección sin precedentes hasta las consecuencias de lo que la pedagoga sueca Ellen Key denomina “el siglo del Niño”, en el que se prefiere el afecto a la represión y la prevención al castigo”(Debarbieux, 2003, pp. 43-44).

En su informe para el Consejo de Europa, Vettenburg (1999) concluyó que no existía una definición clara de violencia escolar, lo que dificultaba, entre otras cosas, afirmar si la violencia escolar estaba aumentando o realizar comparaciones válidas entre las tasas de violencia escolar de diferentes países.

Sin embargo, como señala Debarbieux (2003), en la actualidad existe una mayor concientización de la necesidad de aceptar una multiplicidad de definiciones de violencia escolar realizadas desde diversas perspectivas, incluidas las de los niños y jóvenes.

Para poder comprender el complejo fenómeno de la violencia escolar, es necesario realizar un análisis exhaustivo del contexto económico, cultural, escolar e individual en el que se genera.

Juanita Ross E pp (2000), expresa “que los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos debido a la “violencia sistémica” y que esta complicidad y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas violentas”

Se define la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, cultural, espiritual, económica o física. Aplicado a la educación, significan prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño.

Desde la perspectiva bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 1998).El individuo es influenciado por otros contextos más inmediatos a él, la familia, la escuela; hasta los que parecen menos cercanos y significativos, los medios de comunicación, factores políticos, culturales y sociales que están a su alrededor.

Por tanto la conducta violenta hace referencia, normalmente, a comportamientos transgresores y punitivos que afectan las interacciones positivas que deben ser predominantes en los contextos educativos (Marín, 1997). Sin embargo, éstos no sólo se dan en un ambiente educativo, sino en otros muchos alrededor de él.

Los comportamientos violentos tienen una estrecha correlación con procesos sociales tales como: la aprobación, aceptación, reconocimiento social de los iguales, necesidad de protagonismo, de poder (de ser más fuerte y poderoso que los otros) y de ser diferente (identidad particular en el grupo de iguales), (Martínez, Murgui, citado en Rodríguez, 2004).

Marín (1997) resalta que la violencia escolar es un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático).

2.2. Agentes implicados

La mayoría de los estudios distinguen tres grupos de participantes dentro del acoso escolar: agresores, víctimas y los observadores.

Existen alumnos que juegan papeles diferentes alrededor del tema común de la violencia. Unos son verdugos y los otros, víctimas. Entre ellos la mayoría de los alumnos, que participan pasivamente con proximidad a los violentos que expresan sentimientos que ellos no se atreven a reflejar. Los niños y niñas se identifican con alguno de los personajes. Su identificación tiene que ver con su propia historia y el ambiente familiar. (Avellanosa y Avellanosa, 2003).

A pesar de la complejidad de la conducta humana se puede generalizar el comportamiento de las llamadas “víctimas” y “agresores”, se puede describir algunas de las conductas del rol que llegan a asumir en el contexto educativo. Éste rol se puede generalizará otros contextos, incluso pueden ser determinantes en la vida adulta del individuo.

Algunos autores han descrito a manera de análisis las características más representativas de éstos, a continuación se presentan:

2.2.1. La víctima

Este grupo se define como el blanco de la agresión, esta socialmente excluido y es usualmente pasivo ante la agresión. Mooij (1997) hace una clasificación de acuerdo al tipo de violencia:

Figura 2. Tipos de víctimas

Tipo de Víctima	Características
Víctima de intimidación directa	Intimidación durante cierto periodo. Intimidación en cualquier sitio- no sólo en la escuela sino también de camino a ella. Varias formas de agresión- no solo física, sino también verbal.
Víctima de intimidación indirecta	Se refiere a: No disfrutar los recreos Tener pocos amigos en clase Ser ignorado por los compañeros Sentirse a menudo sólo en la escuela Ser menospreciado por los compañeros
Víctima de violencia física	Contempla:

	<p>Agresión física personal contra el alumno efectuada por otros compañeros</p> <p>La agresión puede producirse en la escuela o cualquier otro sitio</p> <p>Puede acompañarse con el uso de armas</p>
<p>Víctima de daño intencional contra la propiedad o violencia emocional</p>	<p>Caracterizado por:</p> <p>Violencia en el entorno escolar, perpetrada por compañeros y/o profesores dirigida contra objetos o individuos</p> <p>Violencia (vandalismo) de los alumnos dentro y fuera de la escuela</p>

Basada en Mooij, T (1997)

Otras investigaciones han identificado dos subgrupos de víctimas de violencia escolar que reflejan, a su vez, dos maneras distintas de reaccionar frente a las agresiones de sus compañeros.

La mayoría de víctimas se caracteriza por presentar sumisión y pasividad ante su agresor, es decir, por mostrar retraimiento ante la situación de violencia (Schwartz, Proctor y Chien, citado en Estéves, 2010)

Sin embargo, los estudios han identificado otro tipo de víctimas que muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización. Este subgrupo de víctimas ha recibido distintos nombres y se les conoce como bully/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz et al., 2001). Aunque no existen demasiados datos sobre prevalencia de ambos subgrupos de víctimas, los escasos trabajos al respecto coinciden en señalar que el grupo de víctimas agresivas es inferior en número al de víctimas sumisas.

Así, por ejemplo, el estudio de Olweus (2001) indica que el grupo de víctimas agresivas representa aproximadamente entre un 10 y un 20 por ciento del total de víctimas.

Áviles y Monjas (2005) hablan de una característica muy importante en la definición de este grupo, las víctimas por lo general no encuentran canales de comunicación que resulten efectivos para resolver su problema, lo cual las lleva a verse a sí mismas como incapaces de salir de la situación en que se encuentran.

En el trabajo llevado a cabo por Estévez, Martínez y Musitu (2007) se observó que las víctimas agresivas obtenían índices más bajos de autoestima que las víctimas sumisas, especialmente en las dimensiones familiar y escolar.

Avellanosa, Avellanosa (2003) en su artículo “Los agentes de la violencia Escolar” describen a la víctima así:

“Está perdido, es víctima desde que lo recuerda y los demás lo reconocen porque es más tímido y tiene miedo; del profesor, de los compañeros y hasta de sus hermanos, primos o padres.

La víctima lleva un cartel que lo anuncia. Frente a la primera broma, que no esperaba, no sabe cómo reaccionar y da pistas al resto; sólo muestra el sufrimiento y nada de la rabia que también puede llegar a sentir.

Algo le sucede; es más débil, más torpe o con más problemas. Se da cuenta de que es así pero no sabe cómo solucionarlo. Cada mañana ir al colegio es un sufrimiento que sólo él conoce y además no puede hablar con nadie porque sería una manera de reconocer su fracaso; ni siquiera con sus padres porque tampoco quiere que ellos lo sepan, por miedo o por vergüenza.

En casa suele ser el que habla poco y pasa mucho tiempo en su cuarto. Si tiene hermanos menores, muchas veces, ellos recibirán la rabia que en el colegio se tragó, para convertirse también en un verdugo.

Los padres han sido sobreprotectores al verlo débil y han intentado construirle un mundo amable. Han llamado a otros padres para buscarle los amigos que al final no ha tenido. Ignoran muchas de las cosas que suceden en el colegio y no entienden por qué pasa tanto tiempo en su cuarto o es tan agresivo con sus hermanos. Interiormente tienen la sensación de que su hijo es menor de la edad real que tiene, aunque probablemente no lo aceptarían si alguien se los dijera.

Para los profesores pasa desapercibido, no molesta. No va bien en los estudios pero tampoco mal y va pasando los cursos sin dar problemas. Alguna vez le han llamado la atención por su pasividad y poca participación, pero parece reaccionar por poco tiempo.

La víctima la pasa mal en su papel pero no sabe cómo salir de él. Opta por acercarse al verdugo para ver si éste le acepta y así dejar de ser siempre víctima. No suele dar resultado, pero si las circunstancias le permiten cambiar de papel, la víctima puede ser más peligrosa que cualquier verdugo porque a sus víctimas les hará pagar todos sus sufrimientos” (p. 52)

Con respecto a las víctimas, los estudios muestran que suelen tener baja autoestima, son tímidos y tienen dificultades para hacer amigos. Tienen como objetivo explorar las relaciones entre los problemas del acoso escolar y el apego también han descubierto que los niños inseguros son más propensos a involucrarse en problemas de acosador/víctima (Smith y col, 1999), especialmente de convertirse en víctima de acoso escolar.

Por tanto, una persona puede considerarse víctima de acoso desde el momento en que es sometido a determinadas conductas violentas u ofensivas de manera frecuente, que genera daño físico o psicológico (que aunque no es visible es el más perjudicial y común) de manera constante por una o varias personas.

2.2.2. Los agresores

Los agresores o acosadores como se les nombra en parte de la literatura, son las personas que se ven involucradas en las situaciones de violencia, al ser quienes intimidan a otros compañeros y que de manera planeada y sistemática ejercen algún tipo de violencia. Se considera el grupo de mayor riesgo (Otero, 2010).

Generalmente son jóvenes extrovertidos e impulsivos, se muestran indiferentes hacia los actos que realizan, así como poco reflexivos sobre si éstos son buenos o malos.

Existen varios estudios sobre las características individuales de los niños y niñas que se convierten en agresores. Los niños y niñas agresivos son impulsivos, tienen poco autocontrol y poca resistencia a la frustración (Baldry y Farrington, 2000) citado por Olweus, D. (2001).

De acuerdo con Beane, A. (2006), los agresores son niños o niñas que necesitan sentirse poderosos y que de alguna forma han aprendido que la intimidación les funciona como medio para conseguirlo. La diferencia tácita entre un alumno que bromea y uno que acosa es la pauta continuada de abuso.

Los factores del entorno que influyen en el desarrollo de una conducta acosadora se describen a continuación:

Figura 3. Factores de influencia en los agresores

Factores de riesgo	Definición
Existencia de algún tipo de recompensa	Cuando el padre, madre o alguna figura de autoridad ceden al comportamiento agresivo, éste aprende a utilizar la intimidación y el abuso como un medio para obtener lo que quiere
La conducta agresiva en el hogar	Los jóvenes que tienen mayor probabilidad de presentar conductas agresivas cuando en casa, los adultos presentan este comportamiento similar agrediendo a otros.
Castigos físicos severos	Los agresores suelen atacar a otros siguiendo un modelo de lo que les ocurre a ellos estando en casa, ya que el castigo al que más se enfrentan es al físico

Los iguales abusivos	Los acosadores son abusados por otros compañeros o se ven influidos por amigos para realizar actos de intimidación para pertenecer a un grupo
El feedback negativo constante	Los agresores tienen la percepción de que el mundo que los rodea es más negativo que positivo. De ahí que tengan comportamientos negativos para llamar la atención y obtener reconocimiento
Expectativas de hostilidad	Los acosadores consideran que la mejor defensa es el ataque, por lo que tienden a agredir antes de ser agredidos y presumen que hay rivalidad donde no la hay

Tabla basada en Beane, A (2006)

Avellanosa (2003) describe a los agresores nombrándoles verdugos y lo hace de esta forma:

“No es buen estudiante y tiene claro que no le gusta estudiar pero quiere marcar territorio. Es de los mayores de la clase o tiene aspecto de serlo. El tabaco, las pastillas, maquillarse, enfrentarse a los profesores, son marcas de una identidad conseguida no sin esfuerzos.

Necesita dos cosas el verdugo: una víctima y un grupo que le reconozca como autoridad. Una y otra cosa van unidas. Agredir a la víctima es avisar de su existencia.

Es un mensaje que se hace oír en los primeros días del curso y que le otorga el papel que deberá defender convirtiéndose en jefe del grupito y obligándose a serlo y a defenderlo el resto del curso.

En casa es un chico o chica difícil. Podía serlo ya desde niño: inquieto, enfadado cuando no se salía con la suya. Egoísta, en sus demandas no toleraba las esperas. Cuando quería algo parecía estar en su derecho de tenerlo inmediatamente.

Se ha dado cuenta de que la violencia tiene su recompensa y que lo que no se tiene se puede coger si alguien lo permite.

A veces disfruta con la violencia que ejerce, con ese sentimiento de poder que desde niño le ha permitido tener lo que desea, con la sumisión del otro o con la admiración del grupo que no se atreve a hacer lo que él pero le anima desde la distancia.

Para los profesores son alumnos imposibles que van de colegio en colegio y de expediente en expediente sin aceptar ninguna autoridad.

Acercarse entrando en el reto que él plantea es llevar las de perder porque el profesor deberá controlar sus actos. Si se es duro él lo será más, si blando lo aprovechará para salirse con la suya.

Intentar acuerdos con él permite pequeñas treguas que generan esperanzas pronto decepcionadas.

El verdugo sabe que no necesita ayuda porque pedirla sería admitir lo que más teme: que su omnipotencia no es sino el disfraz que le protege de todos los miedos de los que ni siquiera sabe". (p. 54)

Otros estudios han mostrado que existen deficiencias cognitivas relacionadas con la interpretación de acontecimientos sociales, atribuyendo hostilidad a situaciones sociales ambiguas en niños agresivos (Dodge y Frame, 1982).

Los acosadores son aparentemente buenos estrategas, capaces de apreciar los detalles de sus acciones, y por consiguiente, capaces de notar el dolor de los demás, aunque con limitada empatía.

Al mismo tiempo, la violencia debe tomarse en cuenta en el contexto de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, los amigos pueden ser tanto un factor de riesgo como de protección para ser victimizado, dependiendo en la calidad de la amistad. Esencialmente, la naturaleza de las relaciones familiares desempeña un papel crítico en el desarrollo de las relaciones entre iguales en el colegio (Smith, col, 1999).

Farrington (1998) indica que hay tres factores familiares relacionados con el riesgo de involucrarse en la violencia escolar:

- a) Ausencia de afecto y calor emocional entre padres y madres, y en general, en el grupo familiar que se pone de manifiesto en los primeros años de vida escolar.
- b) Existencia y uso de violencia física o psicológica en el grupo familiar; vivir en un ambiente familiar en el que la violencia es habitual.
- c) Ausencia de normas, directrices y controles razonables de parte de los adultos sobre conducta, actitud y actividades de los niños.

En cuanto a los estilos de educación de los hijos, Farrington (1997) descubre que los niños que acosan tendían a tener padres autoritarios y punitivos con baja autoestima.

La teoría del apego puede ayudar a explicar, por ejemplo, la alta probabilidad de que los niños de familias en los que ocurren abusos (entre los padres así como de los padres a los hijos) sean propensos a repetir los mismos patrones de inseguridad en las relaciones con sus iguales.

Las relaciones interpersonales, cimentadas en la familia, se desarrollan más en la escuela. La violencia aparece en entornos institucionales, como los colegios, en los que el contacto frecuente entre los participantes puede perpetuar los roles estereotipados de dominación y sumisión (Ortega, 1992).

Para finalizar, algunos autores hablan de un grupo combinado agresor/víctima. Juárez (2009) los define como "(...) aquellos chicos que son víctimas de acoso, pero que también ejercen poder sobre otros". Estos jóvenes son poco sociables, tienden a desquitar en otros todo aquello de lo que son víctimas, presentan baja autoestima, por lo que acosar a otros les otorga satisfacción aunque su víctima no haya tenido nada que ver con el acto violento al que estuvo expuesto.

2.2.3. Observadores o testigos

Casi siempre la intimidación o el acoso que se ejerce es en presencia de otros compañeros que contemplan lo que sucede sin intervenir y la mayoría de las veces celebran y estimulan al agresor.

A pesar de que muchos restan importancia a este grupo, tiene importancia ya que en gran medida ellos también son un factor fundamental en la prevención o estimulación del acto violento.

Sullivan, K, Cleary, M y Sullivan, G (2003), sostienen que los espectadores tienden a deshumanizar a la víctima y dejan de lado el sufrimiento que ven. Aportan una clasificación de acuerdo a sus características.

Figura 4. Clasificación de los testigos

Observador	Características
Compinches	Amigos íntimos del acosador y reciben el nombre de secuaces
Reforzadores	Apoyan la intimidación y azuzan al agresor de distintas maneras
Ajenos	Intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, pero con su neutralidad

	parecen tolerar la intimidación y ser inmunes a ella
Defensores	Son los más alejados del acosador, pueden convertirse en observadores activos apoyando a la víctima condenando al acosador

Tabla basada en Sullivan, K., Cleary y Sullivan, G., (2003)

En los tres primeros tipos mencionados los espectadores se deslindan de cualquier responsabilidad, aun cuando sean susceptibles de convertirse en víctimas potenciales, cosa que les causa temor y por ello permanecen en el rol de observadores. El último grupo puede hacer la diferencia, sin embargo son pocas las ocasiones en que vence su miedo interviniendo en favor de la víctima.

2.3. Tipos de violencia (en el contexto escolar)

Olweus (1993) define el maltrato en varios tipos: el físico, el verbal, el psicosocial, destacando que se pueden manifestar de manera directa e indirecta.

La violencia practicada en el universo escolar puede ser jerarquizada. Tal jerarquía se basa en la naturaleza de los actos en cuestión. Hay actos asociados a lo que es llamado violencia (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen), y hay actos de violencia institucional y simbólica (violencia en las relaciones de poder).

Dentro del ámbito escolar, las agresiones más frecuentes son las verbales y se producen sobre todo entre alumnos fuera del aula, en pasillos, patios, baños, entre otros. A medida que los alumnos crecen este tipo de insultos y provocaciones se trasladan también progresivamente a los salones (Ortega, 2002).

Las acciones violentas en el ámbito escolar son diversas, desde los asociados a los daños físicos, discriminación, hostigamiento entre iguales, como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo –intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades–, así como actos de violencia institucional y simbólica –violencia en las relaciones de poder– comprendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama “poder oculto” o “violencia simbólica”, porque la escuela nunca es neutra ya que por sus acciones u omisiones siempre contribuye a mitigar o agudizar los actos violentos.

2.3.1. Violencia explícita

Es aquella que como su nombre lo indica es evidente ante los ojos de los demás, a continuación se describe:

2.3.1.1. Física. Es la forma más evidente de violencia y es la más perceptible y castigada. Se presenta cuando una persona recibe maltrato físico, es decir, es golpeada, empujada, rasguñada o es víctima de cualquier ataque físico.

A pesar de lo que los medios de comunicación publican, con frecuencia es menos común que la psicológica (Oñate, M, Piñuel, I., 2007).

También puede presentarse con algún tipo de arma, infringiendo aun mayor control y temor entre sus pares. Es sumamente peligroso, ya que el daño físico en situaciones extremas puede causar alguna lesión grave o la muerte.

2.3.1.2. Verbal Está relacionado de manera estrecha al psicológico, ya que es el medio para mermar la parte emocional de la víctima. Se lleva a cabo cuando el agresor emite insultos, bromas, apodos, amenazas, rumores y comentarios mal

intencionados (Sullivan, K., Cleary, M., Sullivan, G., 2003). Se manifiesta de manera directa hacia la víctima o de forma indirecta hablando mal, desprestigiando, haciendo rumores o chismes de ella.

2.3.1.3. Bloqueo social. También llamada exclusión social o rechazo, de tal manera que el agresor provoca que el resto del grupo se aleje de la víctima (Juárez, 2009). Éste es otra manera de violencia y es cuando el acosador intenta aislar a la víctima socialmente, realizando prohibiciones de convivir con otros compañeros y que se relacione con ellos. Esto genera que no solo puede manipular a la víctima, sino al grupo en el que se encuentra inmerso, buscando muchas veces poner en contra al acosado, creando una imagen negativa ante los demás, no importando lo que diga la víctima, siempre será el culpable o usado en su contra.

2.3.2. Violencia Invisible

Este tipo de acoso es más sutil y no es evidente muchas veces ni para la propia víctima. Genera sentimientos de culpa, temor, inseguridad y baja autoestima.

2.3.2.1. Violencia Psicológica. Una de las que presentan mayor incidencia, ya que en la mayoría de las veces se dejan pasar por alto, no sólo entre iguales sino también por figuras de autoridad.

Es la tendencia a infundir temor en la víctima, es obligada a hacer cosas que no quiere, por el poder que el agresor ejerce sobre ella. Se basa en la descalificación y en la ambivalencia, ya que la víctima no tiene la certeza de las intenciones precisas de estos mensajes o comportamientos.

2.3.3. Violencia simbólica

Violencia simbólica es un concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los setentas que, en ciencias sociales, se utiliza para describir una acción racional en donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra.

Dichas prácticas, son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales, estatus, género, posición social, categorías cognitivas, representación evidente de poder y/o estructuras mentales, puestas en juego cada una o bien todas

simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción encubierta y sistemática.-

Constituye por tanto una violencia implícita o subterránea, la cual esconde la matriz basal de las relaciones de fuerza que están bajo la relación en la cual se configura. Haciendo alusión a Michel Foucault, «el poder está en todas partes». Solo debemos hacer visible lo invisible. (Bourdieu, 2002)

2.4. Factores detonantes de la violencia escolar

Shetty (2008) menciona que algunas de las causas que se hacen que una persona sea víctima de violencia escolar tienen que ver con cuestiones de origen étnico o racial, preferencias sexuales, discapacidades o con alguna enfermedad estigmatizada como el VIH.

Napione (2008) afirma que existen ciertos factores detonantes para que se de la violencia escolar:

a) Familiares:

- Patrones educativos autoritarios: métodos coactivos, violentos y uso de reprimendas excesivas.

- Incoherencia en el uso de la autoridad, permisividad e inconsistencia educativa.
- Refuerzo por parte de los adultos de formas violentas y agresivas.

b) Escolares:

- Metodologías no cooperativas.
- Disciplina autoritaria y sancionatoria.
- Falta de canales de comunicación.
- Falta de tutorización y/o orientación.
- Falta de una cultura preventiva.
- Falta de normas establecidas democráticamente y asumidas por la comunidad.

c) Sociales y culturales:

- Violencia estructural
- Creencias y costumbres sociales frente al acoso o la intimidación
- Altos umbrales de sensibilización a los modelos de dominio-sumisión y violencia.
- Medios de comunicación social y modelos que refuerzan este comportamiento.

d) Personales:

- Aprendizaje de conductas violentas o sumisas durante la infancia.
- Experiencias previas de maltrato.

- Falta de autocontrol
- Inhabilidad social.

El autor explica que los factores antes mencionados van a determinar el tipo y grado de intimidación y violencia, de tal manera que los agentes involucrados (victimas, agresores y observadores) se verán afectados directa e indirectamente. Hace énfasis en los familiares, ya que están arraigados desde los primeros años de la infancia y se han transformado de modelos autoritarios a muy permisivos. Generando una polaridad entre una estructura inflexible y de control excesivo hasta una que genera inseguridad, desorientación y falta autonomía.

2.5. Violencia escolar en el mundo

El fenómeno de la violencia escolar empezó a investigarse de manera formal en los países escandinavos, en la década de los setentas. Posteriormente se extendió a Europa, Asia y finalmente América a finales de la década de los ochenta.

Heinemann es uno de los iniciadores. Comenzó sus investigaciones en 1972 nombrando al fenómeno “mobbing” acoso en el trabajo de parte de una persona o

grupo de ellas que atentan contra alguien con la intención de que la víctima abandone el trabajo.

Posteriormente fue el noruego Olweus, quien encontró en sus estudios que el maltrato decrecía a medida que aumentaba la edad y el curso, siendo los más jóvenes y débiles los más agredidos.

El estudio que realizó fue denominado como Estudio de Bergen, utilizaba un cuestionario titulado "VictimBullyQuestionnaire" el cual contestaban de manera anónima algunos alumnos de primaria y secundaria. Tomando muestras que representaban una cuarta parte de la población de estudiantes a finales de esa década. Los resultados fueron contundentes 1 de cada 7 alumnos habían estado en algún momento involucrados en situaciones agresivas, el 9% eran víctimas y el 7% acosaban a sus compañeros (Olweus, 1998).

En lo que se refiere al género, los hombres sometían de manera directa con golpes, empujones, patadas. Mientras que las mujeres lo hacía con métodos indirectos excluyendo, difamando o creando rumores.

Al ser este fenómeno poco estudiado se han generado mitos alrededor de él, se piensa que es propio de escuelas en zonas urbanas, sin embargo desde los primeros estudios se sabe que no es así. También se confunde fácilmente con aquellos casos donde dos menores, en edad y fuerza equivalentes se pelean, mientras que solo podemos hablar de esta problemática sólo cuando hay un desequilibrio de fuerzas.

En Reino Unido los estudios se realizaron en la década de los ochentas, encontrando datos similares, a mayor edad menos víctimas y agresores; de la misma manera las formas de violencia más frecuentes reportadas fueron las verbales en primer lugar, luego las físicas que eran más comunes en el recreo.

En Irlanda se observó que los adolescentes con alguna discapacidad o desfavorecidos eran más victimizados y se notó que hay deserción escolar entre los agresores (Rojas, 2010).

En lo que respecta a Francia a partir de los años noventa, se han puesto en marcha acciones concretas frente al problema creándose el “Observatorio Europeo de Violencia Escolar” y se forma un registro anual de cifras en este país. Sucediendo de la misma forma en Italia y Alemania, donde la importancia ante la opinión pública empezó a tener mayor fuerza a finales de los noventas.

España es el país donde se han realizado innumerables investigaciones y a partir de 1980 han trabajado en conocer las causas, síntomas y consecuencias de la violencia escolar y en el desarrollo de programas preventivos.

Estudios más recientes como los de Ángela Serrano e Isabel Ibarra en el 2005, indicaron que la violencia entre compañeros es un fenómeno presente en todas las aulas. El tipo de maltrato más común es el emocional y va en aumento (Áviles y Monjas, (2005).

Araceli Oñate e Iñaki Piñuel (2006), realizaron un informe en España llamado Cisneros X, donde se muestra que el acoso es más frecuente en los planteles educativos que fuera de ellos. Revelaron que las modalidades más comunes son el bloqueo social y el hostigamiento, las amenazas e intimidaciones se presentan en menor medida. En este mismo país se investiga sobre la exclusión social demostrándose que a diferencia de otros tipos de acoso, éste aumenta conforme la edad.

En lo que respecta a América Latina los registros de las investigaciones comenzaron a finales de los noventas y a principios del nuevo siglo. Fueron Brasil, Argentina y Perú los iniciadores.

La mayoría de los estudios han analizado la violencia a nivel macro, con un sentido teórico del problema sin evaluar las condiciones reales en las que se encuentran las instituciones educativas.

En Chile fue tema de interés en 1995, donde desafortunadamente la muerte de un joven marcó el origen del término “acoso escolar”. En la misma época, en Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) informó que el 91% de los alumnos de secundaria mencionaban la presencia de peleas entre sus compañeros, el 71% víctimas de abuso verbal, 61% las habían provocado, mientras que el 28% se había involucrado en alguna pelea alguna vez. Después de varios años, la ANEP comunicó que fueron los mismos alumnos quienes a través de una encuesta, solicitaban la creación de programas preventivos (Cajidas,2004).

Con lo que respecta a Argentina, en los noventas con la crisis económica, aumento la pobreza y la violencia en diversos contextos. En 1996 se reportaban casos de introducción de armas a las escuelas, lo cual generó la necesidad de conocer la dimensión del problema. Por tal motivo se creó el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, con la intención de generar estadísticas a nivel cuantitativo y cualitativo (Brawer, 2006).

A continuación se profundizará sobre lo que ha ocurrido en nuestro país con respecto a esta problemática

2.6. Violencia escolar en México

México se ha ocupado del tema sobre todo en los últimos 10 años, desde que se han evidenciado casos de violencia escolar en los medios de comunicación, mismos que han terminado en el suicidio de algunas víctimas.

“De acuerdo a información de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, de 2009 a la fecha, 190 menores de edad se suicidaron en el D.F luego de ser víctimas de acoso escolar, éstos eran en su mayoría estudiantes de nivel secundaria” (Viale, 2011. p.23).”

Así es como Loredo (2007) y un grupo de colaboradores, realizan una investigación cuando se reportan niños que ingresaban a hospitales con contusiones, descalabros, etc., a causa de golpes propinados por sus compañeros. Recurrieron a un modelo español para realizar el estudio en una escuela secundaria de 500 alumnos, misma que revelo que una tercera parte habían sido agresores y que se daba el encubrimiento por temor a no recibir el certificado de estudios. Los lugares donde se registraban mayor número de agresiones eran los baños y en los salones de clases, aun estando presente el maestro.

En Jalisco la legisladora Rocío Corona Nakamura, presentó una propuesta de ley para combatir y castigar el acoso escolar, misma que fue rechazada. A diferencia del Distrito Federal, donde se firmó un convenio entre la Secretaría de Educación y la Procuraduría capitalina para castigar como delito al bullying y Tamaulipas quien implementó una reforma para frenar el fenómeno (Bareñas y Arenas, 2010).

La Secretaria de Educación Pública solicitó al Instituto Politécnico Nacional (IPN) la autorización para realizar una versión para alumnos de primaria y secundaria de un dispositivo llamado “violentómetro”, con el fin de erradicar la violencia en las escuelas.

“La SEP desarrolló su propio violentómetro, el cual fue diseñado para alumnos de educación básica, con parámetros de violencia psicológica, física y sexual. La escala de violencia psicológica incluye humillar, hacer sentir menos, hacer burla, poner apodos, ignorar, excluir, gritar, insultar y ofender; la violencia física muestra las acciones de lastimar, herir, jalar el cabello, pellizcar, empujar, cachetadas, patadas y golpes, mientras que el nivel de violencia sexual expone acciones como levantar la falda, bajar el pantalón, besar a la fuerza, tocar y acariciar sin que la persona quiera.” (Dávila, R. 2010)

Uno de los programas que se han generado en el país es el llamado “Por una cultura de la no violencia y buen trato en la comunidad educativa” de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Éste cuenta con tres líneas, la primera campaña *Escuelas sin Violencia*, la segunda se centra en la investigación y cuenta con la ayuda de algunas universidades y la tercera que brinda apoyo integral en casos detectados.

A pesar de que en Puebla también se ha hablado de casos de violencia en las escuelas, no hay datos de investigación y acción seria de parte de las autoridades.

Durante el último año se identificaron al menos 244 reportes de suicidios, de los cuáles ocho fueron menores cuyas edades van de los 7 a los 9 años. Diez eran adolescentes de entre 10 y 17 años. Veintiocho casos fueron de jóvenes de entre 18 y 29 años de edad.

En enero del 2014, 16 menores de edad se suicidaron en Puebla. Según Armando Acevedo Méndez, coordinador de la Asociación Angelitos Felices sin Cicatrices (fundación en contra de la violencia), esta cifra se explica en parte por el aumento de casos de niños que sufren bullying. Según Acevedo, actualmente ocho de cada diez niños sufren bullying, de los cuales ochenta por ciento piensa en el suicidio. Tan sólo a nivel nacional cada 24 horas se quitan la vida 16 jóvenes y niños por causa de esta problemática.

Existe la Fundación contra el Bullying, creada por el poblano Francisco de Zataráin, la cual se interesa en difundir por medio de textos, talleres y conferencias algunas medidas para reconocer y enfrentar el fenómeno. El creador de dicha fundación escribió dos libros “Lolo” y “Contra el Bullying” ambos describen las causas

y efectos de la violencia escolar y algunas formas de enfrentarla. Algunas escuelas particulares de la entidad y el Distrito Federal llevan su programa “Peacemaker” para enfrentar situaciones de violencia escolar dentro de sus instituciones.

Por otra parte, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla en conjunto con la SEP, desarrollaron el programa “Más allá del aula” en 2010, mismo que se compone de talleres, pláticas y convocatorias a concursos culturales con el propósito de fomentar en los niños una cultura de paz, sana convivencia y armonía (CDH Puebla, 2010). Aun no se tiene reporte de resultados, por lo tanto es difícil saber su impacto y eficacia.

Para finalizar muchos de los trabajos realizados se han centrado en un estudio teórico y no en programas reales de intervención y sobre todo de prevención del fenómeno. No existen cifras validadas sobre el impacto de las medidas tomadas hasta el momento, sobre todo en comparación con otros países.

2.7. Influencia de los medios de comunicación y nuevas tecnológicas

En 2006 se analizó la manera en cómo los medios de comunicación impactan en los comportamientos y estereotipos de los involucrados en casos de violencia escolar. Lo

cual logró un aporte conceptual de algunos roles que juegan quienes son partícipes de esta actividad.

También se han realizado investigaciones sobre “ciberbullying” (acoso por medio de internet), donde se estudian los flujos de comunicación que existen en redes sociales que hacen que el acoso a través de éstas se extienda a un gran número de personas. Estas investigaciones se han realizado en su mayoría en España, donde ha tomado fuerza la preocupación por este tipo de violencia. (Martínez, 2008).

Martínez (2008) a través de su estudio de Análisis de Redes Sociales (ARS), aporta que se puede determinar si las actitudes, comportamientos específicos con amigos o compañeros y las posiciones de éstos en la red social del aula influyen en el clima escolar.

Es innegable que las nuevas tecnologías han transformado la forma en que nos comunicamos y relacionamos, por tanto la violencia cibernética es un nuevo campo de investigación, ya que el anonimato es campo libre para aquellos que desean violentar a otro, muchas veces con la anuencia o el interés de millones de testigos virtuales.

Por otro lado, también ha tenido un efecto positivo en la denuncia, ya que gracias a las nuevas tecnologías digitales se han podido evidenciar y publicar de manera más rápida los abusos, sobre todo físicos.

Sin embargo, también la difusión excesiva de imágenes mórbidas de agresiones entre escolares, ha generado una serie de mitos alrededor de la problemática, lo que ha impedido que ésta se enfrente de manera objetiva y seria.

CAPITULO III ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

En respuesta al comportamiento violento en múltiples contextos y en especial el educativo, han surgido distintas medidas y áreas de intervención para prevenir y actuar en casos donde se manifiesta el fenómeno.

El presente capítulo describe algunas de éstas alternativas, retomando de distintos autores su eficacia para contrarrestar el conflicto entre pares y el incremento de la violencia escolar.

El desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales ha sido una alternativa para enfrentar esta problemática, ya que muchos sujetos agresivos recurren a amenazas y violencia física porque presentan deficiencias en sus destrezas verbales (Clemente y Gil, citados por Martínez, 1992).

3.1. Desarrollo de habilidades sociales

Las habilidades de interacción social constituyen un área problemática para muchos de los alumnos en edad escolar, los cuales manifiestan dificultades para consolidar o

iniciar relaciones con otras personas, para autoafirmarse o defender sus propios derechos. De tal manera que son rechazados, aislados o víctimas de relaciones violentas o coercitivas. Por tanto en varios países como España es reconocida la necesidad de trabajar paralelamente las habilidades académicas con las habilidades sociales que permitan al alumnado un adecuado ajuste personal a su entorno.

Considerando como base que la orientación educativa es concebida como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo énfasis especial en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales” (Álvarez y Bisquerra, 1996) y que supone entre otras cosas educar para la vida y desarrollar habilidades y toma de decisiones, relación social, aprendizaje autónomo, entre otros, queda subrayada la importancia de trabajar las habilidades sociales como acción preventiva y de desarrollo.

Por lo anterior, es indispensable prestar especial atención al desarrollo de la dimensión moral y social, partiendo de un marco conceptual, evaluativo y procedimental que favorezca las habilidades sociales y prevengan las acciones violentas en los centros educativos.

Las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación podrán variar ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura.

Se entiende por comportamiento adaptativo a las habilidades requeridas por una persona para funcionar independientemente en el entorno social. La competencia social es una subcategoría del comportamiento adaptativo, la cual se refiere exclusivamente al comportamiento interpersonal.

La competencia social, según Monjas (1994), surge de procesos cognitivos y afectivos positivos que se traducen en conductas valoradas por la comunidad. Se trata de comportamientos hábiles que favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar psicosocial.

Se refiere también a la adecuación de las conductas sociales a un determinado escenario social, con sus normas y valores. Así como las destrezas sociales requeridas para ejecutar completamente una tarea, éstas son aprendidas y adquiridas (Michelson, et. al, 1987).

Por tanto la competencia social es un constructo hipotético, teórico y global, mientras que las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. Por lo tanto, no es más hábil el que más conductas tenga, sino el que es capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conducta para esa situación determinada.

3.1.1. Principios básicos y caracterización de las habilidades sociales

Caballo (1988) menciona los siguientes:

a) **Fundamentación de las habilidades sociales en el modelo conductual:**

Según Caballo (1988) ha sido este modelo el que más ha aportado al tema metodológicamente, fundamentando la conducta como consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio social en el que se desenvuelve el individuo.

b) **Enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales:**

La mayoría de los autores coinciden en que ningún alumno nace sabiendo relacionarse adecuadamente con las demás personas, por tanto las habilidades, comportamientos y conductas que permiten interactuar de manera efectiva se van aprendiendo en el proceso de socialización.

Las habilidades sociales son conductas aprendidas, adquiridas a través de la experiencia y mantenidas o modificadas por las consecuencias sociales de las mismas (Morrison, 1990).

Se otorgan en todo ese proceso un papel fundamental los factores intrínsecos a las personas (procesos cognitivos), como extrínsecos (ambiente, situaciones), así como de forma principal a la interacción entre ambos.

Si las habilidades sociales son conductas aprendidas eso significa que también pueden ser enseñadas y configuradas en un proceso de intervención; es decir, el entrenamiento en habilidades sociales. Los métodos de entrenamiento son un conjunto de técnicas cognitivo-conductuales enfocadas a adquirir y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el alumnado posee, pero que se dan inadecuadas (Gil, 1993).

- c) Rigor metodológico en la aplicación del procedimiento de enseñanza aprendizaje de las habilidades sociales:

El rigor metodológico está relacionado con un compromiso de evaluar empíricamente el tratamiento y sus técnicas; especificar el tratamiento en términos operativos, lo que permite ser replicado por otros y evaluar los efectos del tratamiento. Las tendencias actuales enfatizan el enfoque cognitivo-conductual y el uso de procedimientos de evaluación de los tres sistemas de

respuesta motora, cognitiva y afectiva susceptibles de ser descritas de forma precisa, y de ser evaluados y entrenadas.

- d) La enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales como procedimientos psicoeducativos de formación:

Más que técnicas terapéuticas se conciben a las habilidades sociales con carácter educativo, dirigidas tanto al aprendizaje de habilidades nuevas, en el caso de que no exista el repertorio conductual del sujeto, como al reaprendizaje, en el caso de que experiencias de aprendizaje anteriores hayan resultado inadecuadas (Gil, 1993).

- e) Especificidad situacional, flexibilidad y versatilidad de las habilidades sociales:

La competencia social de un individuo varía a través de distintas situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales.

La especificidad situacional supone la capacidad del alumnado para adecuar su comportamiento en función de objetivos, capacidades y exigencias del ambiente. Exige que el repertorio de conductas sea suficientemente flexibles y versátiles. El entrenamiento en habilidades sociales se ha ido extendiendo a otros ámbitos, el clínico, laboral, la salud, las organizaciones, formación profesional, en fin.

f) Manifestación de habilidades sociales en contextos interpersonales:

Para que se produzca una interacción es necesaria la participación de dos personas, así las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzca una respuesta de otra persona.

Para Fernández-Ballesteros (1994) la conducta social es de naturaleza interactiva, lo que conlleva la característica de ser una conducta interdependiente y finamente ajustada a la conducta del interlocutor/a en un contexto determinado. Así una conducta puede considerarse adecuada o no, en función de la correspondencia entre las características de los dos interlocutores.

g) Orientación a objetivos:

Las habilidades sociales se orientan a la consecución de determinados objetivos o refuerzos: del ambiente y personales, para Linehan (1984) se pueden identificar tres tipos básicos de consecuencias: la efectividad en lograr los objetivos de la respuesta, la efectividad para mantener o mejorar la relación con la otra persona y la efectividad en mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa. Es decir que para el autor, el valor de estos objetivos

varía con el tiempo, las situaciones y los actores y, a veces, es primordial el objetivo, pero en otras ocasiones, la relación puede ser lo más importante.

h) Las personas como agentes activos de cambio:

Al alumnado se le otorga un papel de agente activo de cambio, lo que implica la aceptación y comprensión por parte de éstos del procedimiento en sí, la intención del cambio, la participación activa en todas las tareas encomendadas y el desarrollo de criterios de autoevaluación, control y refuerzo.

i) Familiaridad con el procedimiento:

Se emplean los mismos principios que son aplicados en contextos naturales para la adquisición de otras competencias. El procedimiento es relativamente sencillo así como la terminología empleada.

Por lo anterior la adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. La incompetencia social está relacionada con baja aceptación, rechazo, aislamiento social o problemas emocionales. Algunos estudios longitudinales demuestran que las dificultades tempranas relacionadas con los iguales se relacionan con problemas de ajustes posteriores.

Una baja aceptación personal o rechazo social son consecuencia de no disponer de destrezas sociales adecuadas (Asher y Hymel, 1977).

En el contexto escolar el comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje (Valles, 1994), y si ésta alcanza nivel de agresión, constituye un importante foco de estrés para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar.

3.1.2. Componentes de las habilidades sociales

Se encuentra una categorización de las habilidades sociales, sobre todo desde el modelo de modificación de conducta, el cual como se mencionó con anterioridad, aporta metodológicamente bases para la intervención en esta área.

A continuación se menciona esta clasificación propuesta por Pérez (1997)

Figura 5. Habilidades sociales

Habilidades				
Básicas	De iniciación y conversacionales	Cooperación y compartir	Sentimientos y emociones	Autoafirmación
Expresión facial: Mirada Sonrisa Postura corporal Habla Escucha	Iniciar la interacción: Iniciativa propia Iniciativa del agente social implicado Mantener la interacción una vez iniciada Terminar la interacción por iniciativa propia o del agente social implicado	Favores: Pedir/aceptar favores Hacer favores o ayudar Seguir normas acordadas o reglas establecidas Mostrar compañerismo Ser cortés y amable	Expresar emociones y sentimientos: Agradables Desagradables Responder a las emociones y sentimientos: Agradables Desagradables	Defender los propios derechos y opiniones. Respetar derechos y opiniones de otros Reforzar a los otros Autoreforzarse

En la investigación sobre habilidades sociales se han tomado básicamente como referencia los componentes conductuales, no obstante también se han considerado los componentes cognitivos y afectivo-emocionales.

Las cogniciones y emociones son relevantes en la competencia social de manera que cuando se ha de evaluar e intervenir sobre la competencia social de los alumnos es necesario tener en cuenta la contribución de estos componentes al funcionamiento interpersonal.

Martín Hoffman (1992), es uno de los autores que ha investigado y trabajado sobre el concepto de empatía y altruismo en la infancia y adultos, y uno de los enfoques cognitivos relevantes dentro de los estudios del desarrollo social y moral. Hoffman propone el concepto de empatía como causa que motiva al altruismo. Considera que hay un factor afectivo básico que activa la moral empática o la moral positiva. A este factor afectivo básico le denomina predisposición empática.

El objetivo de Hoffman es unir afecto y cognición, desde esta suposición la integración de afecto y cognición produciría la comprensión de lo que sucede a otros, y desencadenaría un estado afectivo-emocional que favorece la aproximación a los demás desde la perspectiva del otro, una respuesta empática a una situación de malestar, en la que una persona es capaz de imaginar cómo se siente el otro en esa situación desfavorable. Esa respuesta empática hacia la situación desagradable que vive el otro impulsa, o motiva, la necesidad de ayudarlo.

Para Hoffman la empatía es una respuesta afectiva ante una situación desagradable que sufren otros. Para este autor la empatía es un proceso evolutivo, una predisposición que se va desarrollando y pasa por diferentes estadios de desarrollo social cognitivo, desde el niño pequeño hasta el adulto.

A medida que avanza el desarrollo evolutivo la empatía puede pasar a formar parte de un sistema de valores sociales que interacciona con principios sociales morales positivos. De tal manera que si se activa la empatía social, se activan los principios morales de justicia, cuidado, ayuda.

El concepto de empatía de Hoffman va configurando parte del desarrollo social, la socialización del niño, y puede llegar a formar parte del sistema moral de las personas, desde esta perspectiva la empatía influye en la elección de: principios morales positivos, la motivación para actuar de acuerdo a esos principios o valores morales y favorece razonamientos y juicios morales pro-sociales.

Los estadios de desarrollo del sentimiento empático se inician en la infancia, en las primeras etapas son sentimientos globales e indiferenciados, se podría decir que se produce como un contagio de sentimientos, aunque el que sufre es el otro, parece que sufren los dos, o incluso la vivencia de la persona puede identificarse hasta sentir

ese dolor o malestar como propio, estos sentimientos son considerados primitivos, inmaduros, de las primeras etapas del desarrollo humano. En cambio en los últimos estadios del desarrollo la empatía cobra además un sentido cognitivo, se valora la situación y las personas diferencian la situación de uno mismo y la del otro como distintas.

Con relación a lo anterior, también para Kohlberg (1992), psicólogo discípulo de Piaget, las personas seguimos esquemas universales de razonamiento y, vinculados a la propia psicológica, evolucionamos de esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

Kohlberg (1992) considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles, preconvencional, convencional y el postconvencional, cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

1. Nivel preconvencional

Es un nivel en el cual las normas son una realidad externa que se respetan sólo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. No se ha entendido, aún, que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad. Este nivel integra a los dos siguientes estadios.

Estadio 1. Obediencia y miedo al castigo

El estadio en el cual se respetan las normas por obediencia y por miedo al castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Es el estadio propio de la infancia.

Estadio 2. Favorecer los propios intereses

El estadio en el cual se asumen las normas si favorecen los propios intereses. El individuo tiene por objetivo hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos. Las normas son como las reglas de los juegos: se cumplen por egoísmo. Se entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. Es un estadio propio del niño y de las personas adultas que afirman: «te respeto si me respetas», «haz lo que quieras mientras no me molestes».

2. Nivel convencional

En este nivel, las personas viven identificadas con el grupo; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera. Este nivel integra el estadio 3 y el estadio 4.

Estadio 3. Expectativas interpersonales

En este estadio las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses. Nos mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas a un mismo. Es un estadio que se da en la adolescencia.

Estadio 4. Normas sociales establecidas

Es el estadio en el cual el individuo es leal con las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia.

3. Nivel post-convencional

Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Le componen el estadio 5 y el estadio 6.

Estadio 5: Derechos prioritarios y contrato social

Es el estadio de la apertura al mundo. Se reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones.

La apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquéllas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

Estadio 6: Principios éticos universales

Se toma conciencia que hay principios éticos universales que se han de seguir y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad: "hacer al otro lo que quiero para mí". Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan a los principios éticos universales como el de la dignidad humana

o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martin Luther King y el de todas las personas que viven profundamente la moralidad.

Sumado a lo anterior está el concepto de cognición según Meichenbaum, (1986) se refiere al procesamiento de la información de los datos de la realidad, de los que la persona no es consciente directamente y que están contruidos por distorsiones cognitivas, estrategias de resolución de problemas, estilos de afrontamiento etc.

Los contenidos cognitivos según el mismo autor, son los pensamientos e imágenes que pueden ser verbalizados directamente por la persona, tales como pensamientos automáticos, atribuciones, expectativas y/o autoinstrucciones.

Y las estructuras cognitivas, tales como ideas irracionales, esquemas, metas personales, entre otras, que son creencias y supuestos tácitos que dan lugar a las formas habituales de la construcción personal de uno mismo y del mundo.

Entonces las estructuras cognitivas sirven de guía a los procesos cognitivos que dan lugar a los contenidos mentales, a partir de los cuales se originan las emociones y la conducta.

En relación a las estrategias de codificación y constructos personales destacan la percepción de las señales sociales e interpersonales, ya que constituyen la traducción del significado de las señales de los demás y la interpretación del comportamiento de los demás y de uno mismo.

En lo que respecta a los sistemas y planes de autorregulación, las personas regulan su conducta por objetivos y patrones de actuación, su autorecompensa o autocrítica, así como las consecuencias externas administradas.

3.1.3. La escuela como contexto para el aprendizaje de habilidades sociales

“Si un alumno carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá, en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo. En virtud de esa falta de contacto con los iguales, también tendrá menos oportunidad de observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales. De esta manera, la falta de habilidades sociales en los primeros momentos puede perpetuar las condiciones de aislamiento social, lo cual impide el aprendizaje de otras nuevas” (Kelly, 1987 p.144)

Diariamente en las escuelas es evidente un incremento de los problemas de competencia social presentes en niños y adolescentes. Es por ello que interactuar y trabajar por desarrollar estas habilidades es una prioridad.

Por tanto en la escuela no solo debe atenderse al alumnado y procurarles los cuidados necesarios y los aprendizajes esperados, sino también proveerles experiencias necesarias de socialización, hábitos, marcaje de límites y habilidades sociales.

El desarrollo social no puede estar ausente por tanto algunos autores como Hughes y García Fernández (citados por Valles, 1996) señalan los siguientes aspectos en relación a la responsabilidad compartida de la escuela con la familia para ofrecer una enseñanza adecuada de las habilidades sociales:

- a) La enseñanza de las habilidades sociales es una responsabilidad de la escuela, ya que ofrece la infraestructura necesaria para implementar programas de intervención menos costosa considerando primordial la implicación e intervención de la familia.
- b) El *currículum* y su desarrollo en los instrumentos de planificación educativa, que contemple las habilidades sociales como contenidos de aprendizaje.
- c) El alumnado con necesidades educativas especiales requerirá de una mayor atención en el desarrollo de los programas.

- d) La sensibilización y formación del profesorado en esta temática y su consiguiente programación didáctica en la práctica diaria.
- e) El equipo de orientación e intervención psicopedagógica constituyen un elemento dinamizador en la aplicación de programas de habilidades sociales.
- f) Es necesario investigar más profundamente herramientas y materiales curriculares en este campo.

3.1.4. Técnicas y procedimientos metodológicos

Gil (1993) sugiere algunas técnicas para su aplicación en contextos escolares, a continuación se mencionan:

- **Instrucciones**

Son explicaciones claras centradas principalmente sobre las conductas que constituyen el objetivo de la enseñanza. Constituyen una guía para que el alumno se sienta orientado sobre la forma de actuar y hablar.

Implica el uso del lenguaje para describir, explicar, incitar, preguntar o pedir. Se incluyen habilidades como el diálogo, la discusión, el debate, la asamblea como herramientas claras para involucrar al alumno y que descubra por si solo la importancia de esta habilidad.

- **Modelado**

Es una de las técnicas fundamentales y de más amplio uso. Consiste en la exposición de la persona a un modelo que desempeñe correctamente las conductas que se tratan de enseñar. Está basado en el aprendizaje por observación y tiene funciones como la adquisición de nuevas habilidades para la interacción social, la inhibición de las conductas inadaptadas en las relaciones sociales, la desinhibición de las conductas que por ansiedad o temor no se exhiben, el incremento de la estimulación ambiental y la producción de cambios en la actividad emocional y en la valencia afectiva.

Se puede presentar de dos formas el modelado: uno, el manifiesto, en que el alumnado observa el comportamiento real o simbólico del modelo. Y dos, el encubierto, cuando el alumnado se imagina la forma de actuar adecuada de un determinado modelo es una situación hipotética.

- **Moldeamiento**

Es un refuerzo de aquellas conductas que se aproximen a la habilidad objetivo. Se puede iniciar reforzando conductas que se acercan a la conducta deseada hasta llegar por completo a desarrollarla, con ayuda del reforzamiento continuo.

- **Práctica**

El ensayo de conducta permite ofrecer la oportunidad de ensayar nuevas conductas adaptativas sin experimentar consecuencias aversivas (Macías, Méndez y Olivares, 1993). Una vez que la persona inició es importante que la practique. El ensayo parte de que cuando una persona es capaz de manejar con más soltura una acción durante el entrenamiento, estará pues en condiciones de manifestar estas habilidades fuera del ámbito ficticio.

Ya sea ensayo real o encubierto, actúan protagonistas o actores, coautores y observadores.

De acuerdo con Caballo (1987) entre otros, se establece para el ensayo conductual una descripción de la situación del problema, representación de los que la persona suele hacer en dicha situación, identificar las posibles cogniciones desadaptativas que influyen en el comportamiento, identificar un objetivo adecuado para la persona, solicitar sugerencias o alternativas para los demás miembros del grupo, practicar encubierta y manifiesta la conducta y por último evaluar la efectividad de respuesta.

- **Retroalimentación (*Feedback*)**

El objetivo de esta técnica es proporcionar información a la persona en relación a las habilidades exhibidas en el ensayo conductual previo, con el fin de moldear estas conductas y conseguir progresivamente el nivel de ejecución idóneo. Proporcionándole retroalimentación e información a fin de que conozca lo que ha hecho correctamente y lo que necesita mejorar.

Se sugiere que se aplique inmediatamente después de los ensayos, se centre en conductas concretas, referirse solo a las habilidades objetivo y se centre en conductas sobre las que la persona tiene control.

- **Reforzamiento**

Esta técnica tiene por objetivo moldear las habilidades que se están aprendiendo y conseguir su mantenimiento. Utilizando recompensas y reforzadores intrínsecos y extrínsecos (a él y a los demás).

- **Generalización**

Consiste en transmitir al alumno que ha de poner en práctica la habilidad social que ha aprendido en el colegio, en casa o en otras situaciones. Para Kelly (1987) la generalización se refiere a la manifestación de conductas o habilidades relevantes en condiciones distintas a las que guiaron su aprendizaje inicial.

Existen diversos programas encaminados a fortalecer y desarrollar habilidades sociales, los cuales comparten contenidos como: comunicación asertiva, mantenimiento de conversaciones, solución de conflictos o autocontrol personal.

En conclusión: se pretende que la persona aprenda a convivir y a resolver los problemas que se le presentan, esto con la ayuda de programas encaminados al

desarrollo de competencias sociales y no solo académicas. Así la escuela, como ámbito formativo, gestará personas más capaces de adaptarse a distintos contextos así como mejores seres humanos que conviven con los demás de manera armónica.

3.2. Resolución no violenta de conflictos

Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima. Esto quiere decir que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros (Casamayor, G, 1999).

La resolución de los conflictos es la exploración de los medios por los cuales las controversias pueden solucionarse. Para muchos jóvenes, conflicto es sinónimo de violencia. Pero la violencia, sólo es una de las numerosas respuestas posibles a un conflicto.

Los conflictos son algo habitual en nuestro día a día, sin embargo la violencia no es necesariamente el resultado de un conflicto sino una respuesta aprendida y si la

violencia se puede aprender, existen otras respuestas posibles que también se pueden aprender.

Para Walton (1998) el manejo de los conflictos (en los niveles: interpersonal, intergrupala e intraorganizacional), consiste en conducir o llevar al conflicto hacia la solución o el mejor control, y en este sentido señala a las mismas (la solución y el control) entre las diferentes metas del manejo del conflicto.

Se puede tratar de llegar a una solución, de modo que las diferencias o sentimientos originales de oposición desaparezcan, o se puede tratar meramente de controlar el conflicto, de manera que sus consecuencias negativas disminuyan, aunque persistan las preferencias opuestas y los antagonismos.

Las resoluciones no violentas de conflictos se pueden aprender y aplicar de manera constructiva a los desacuerdos a nivel personal, comunitario, nacional, mundial o entre grupos.

“Los adultos tratamos, como respuesta, evitar o reprimir la violencia” (Rozemblum, 2001, pág. 31), sin embargo, se puede plantear otra alternativa, más propositiva, puesto que la represión o la negación de la violencia no conduce a que

ésta desaparezca, la deja en estado latente que puede reaparecer, incluso con más fuerza, si no existen los medios para canalizarla. Así, en nuestra sociedad estamos enseñando a los niños y jóvenes a “tapar el sol con un dedo”, en lugar de mostrarles una realidad alterna pacífica y de cooperación.

Para Casamayor (1999) antes de intervenir en el tratamiento de los conflictos en un grupo, debemos conocer las causas que lo originan, plantea que el contexto determinará la apreciación sobre lo que es o no un conflicto, por lo tanto condiciona la intervención. Es decir, los conflictos parten de una “etiología” determinada por el medio y la definición de lo que es una conducta violenta.

Para Antúnez (citado por Casamayor, 1999) el comportamiento está determinado por la “cultura de una organización”, es decir por objetivos, estructura, tecnología, recurso y entorno. Plantea que lo que regula la convivencia depende tanto o más de los factores culturales implícitos que las normas o comportamientos que se esperan de manera explícita y que se enmarcan en los reglamentos o manuales de convivencia.

Si los elementos culturales planteados arriba son congruentes con las necesidades e intereses del alumnado, en lugar de intentar homologarlos al de las instituciones empresariales o industriales, entonces la convivencia se puede regular al

manipular la cultura organizativa de los colegios, que en definitiva y sea cual fuera la misión y visión de la institución, esta manipulación deberá estar permeada por los principios de justicia, equidad, respeto y consenso como la base de cualquier lucha de intereses y también en el manejo de los conflictos.

Los tipos de conflictos que con mayor frecuencia se presentan en los centros educativos son:

- a) De relación entre alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...).
- b) De rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo).
- c) De poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...).
- d) De identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio). (Casamayor, 1999, pág 19).

En cualquier caso los conflictos pueden partir del propio alumno, o incluso de sus familias, donde los profesores o directivos no tienen injerencia, pero también, surge de la falta de estrategias de prevención y atención en las escuelas aunado al

limitado espectro de acción que, de suyo, se tiene en ellas, limitada por “el espacio en el que se puede intervenir, las facetas del adolescente sobre las que tiene influencia y el alcance de su intervención” (Casamayor, 1999, pág. 22).

Por otro lado, la empatía y la identificación del profesorado que debe atender los conflictos entre los alumnos es, en sí mismo, ya un conflicto. Esta identificación puede ser una herramienta de gran ayuda, sobre todo en el diagnóstico, si el docente cuenta con los apoyos requeridos y la formación para su atención, pero si no existen éstos, se puede caer en conductas de desaprobación *a priori* la comprensión de la naturaleza del evento conflictivo y por lo tanto su negación o percibirlo de forma exagerada.

Analizar los conflictos no es tarea fácil, multiplicidad de variables los conforman: juegos de poder, alianzas, las exclusiones, la autoridad, los saberes, los no saberes (De Felippis, 2004). Tanto factores intrínsecos a los actores que los viven, además de agentes externos lo vuelven un fenómeno difícil de trabajar.

Solo a través la observación sistemática y el registro de los aspectos más significativos en las conductas se puede obtener información amplia y objetiva (Casamayor, 1999). Claro está, que todo esto se debe realizar poniendo énfasis en evitar prejuicios y por medio de una estructura institucional que sostenga las acciones

que se lleven a cabo en cada caso y cuidando que las medidas que se tomen afecten de forma global, es decir, intentando que el impacto de estas llegue a la mayor parte de la institución.

No se debe dejar a un lado la importancia que tiene el reprobar y, si es necesario, el sancionar conductas claramente agresivas y violentas, pero al mismo tiempo proveer a los individuos de las herramientas de comunicación y tolerancia que les permita erradicarlas de sí.

En los centros educativos, generalmente, los conflictos se pueden atender con una de dos posturas: como un proceso educativo o como un ocultamiento de la problemática (Notó, en Casamayor, 1999). Si las escuelas se plantean como prioridad establecer normas de convivencia, suponiendo que esto les dará la funcionalidad necesaria, será una reglamentación incoherente e, incluso, contradictoria al proyecto educativo que se establece como objetivo.

Una vez que se ha diagnosticado la situación del colegio alrededor de los conflictos y que los agentes encargados de atenderlos cuentan con la capacitación y el respaldo institucional, lo siguiente sería establecer, lo más detallado posible, el manual de convivencia y/o reglamento, explicitando ampliamente lo que se espera como conductas aceptables y alineado al proyecto que se pretende alcanzar, no es

aceptable sobreentender las conductas y los objetivos. Casamayor, explica que “los reglamentos suelen ser el espejo del tipo de establecimiento escolar en el que se aplican” y que “deberían ser instrumentos para desarrollar la autonomía y no herramientas para simplificar el control externo y uniformizar” (Casamayor, pág 32).

Un reglamento debe estructurar la conducta de los individuos con imperativos precisos y claros sobre el cómo actuar, dejando poco acento en las faltas y las sanciones correspondientes. Establecer las consecuencias lógicas de los actos negativos es de mayor utilidad. La equivalencia entre el hecho y la consecuencia estructura a los niños y jóvenes, los organiza, les otorga autoconfianza y certidumbre en su actuación y permitirá la autorregulación y, por tanto, fiabilidad al solucionar problemas ante sus pares y/o sus imágenes de autoridad.

Entrenar a los educandos en el manejo de habilidades sociales es una herramienta necesaria ante los conflictos. Contar con una estructura sólida capaz de proveer estas pautas conductuales permitirá a los jóvenes discriminar la mejor manera de conducirse socialmente.

Para Rozenblum (2001) contar con un programa de resolución de conflictos es indispensable en las instituciones educativas. Hace hincapié en la importancia de la negociación, la mediación y la comunicación:

“La negociación es una forma de intentar resolver, mediante la palabra los problemas que surgen bien entre individuos bien entre colectividades de las que ellos forman parte” (Rozenblum, 2001, pág. 96).

Entendiendo que las partes involucradas están en la capacidad de obtener un beneficio a través de la fuerza, el abuso del poder o la violencia, se puede optar por negociar, apostando que todos pueden beneficiarse, que la ganancia moral puede ser mayor y que se pueden satisfacer las necesidades y alcanzar los objetivos sin dañar a otros. En este sentido se presupone que ambas partes tienen la capacidad de solventar la negociación. *“La mediación es una negociación llevada a cabo por una tercera parte” (ibidem, pág. 199).*

Resulta útil en la resolución del conflicto cuando: las partes afectadas no logran visualizar el beneficio de la negociación; cuando por, obvias razones, no pueden posicionarse en el lugar del otro; el conflicto de interés es tan crítico que ninguna parte pretende ceder pues asume que si lo hace pierde ventaja ante otro; si hay un alto contenido emocional.

3.3. Educación emocional

La educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional, sin embargo existe la necesidad de otorgar una educación también en ese sentido. Por tanto, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está conformada por factores emocionales además de los cognitivos.

Para Bisquerra (2000) la educación emocional es “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p.243)

Dicho proceso es intencional y sistemático, esta idea surge de la aportación de varios autores, uno de los más representativos en el tema es Goleman (1996) el cual propone como una solución forjar una nueva visión acerca del papel que desempeñan las escuelas en la educación integral, reconciliando emoción y cognición.

Steiner y Perry (1997) proponen que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades fundamentales: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas productivamente y la capacidad de escuchar a los demás y sentir empatía con sus emociones.

Por otra parte Greenber (2000) sostiene que si se quieren enseñar habilidades para fortalecer la inteligencia emocional, será fundamental que en las escuelas y en los hogares se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente.

Bisquerra (2001) supone que hay que pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. Para Dewey (1993) las habilidades sociales son necesarias para favorecer el intercambio de perspectivas, el diálogo social y las transacciones interpersonales.

Por tanto la educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental.

Debe de ser un proceso continuo a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente. Así como tener un carácter participativo de los integrantes de la estructura académica-docente y administrativa.

3.3.1 Objetivos de la educación emocional

- a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- b) Identificar las emociones de los demás.

- c) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- d) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- e) Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

3.3.2 Contextos de aplicación

Según varios autores como Bisquerra, Goleman, Antúnes(entre otros) existen varios contextos de aplicación:

1. El contexto familiar; donde el desarrollo de habilidades emocionales y sociales comienza en el hogar, ocurriendo a través de modelaje y de las interacciones entre padres e hijos.

Goleman (1996) sostiene que la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional y el impacto que tiene este temprano aprendizaje es profundo.

En función de un desarrollo emocional apropiado para sus hijos, Antúnes (2000) sugiere a los padres:

- Ayuden a los niños a identificarse y etiquetar las diferentes emociones y conectarlas con las situaciones sociales más próximas.

- Reconozcan la emoción como una oportunidad para el descubrimiento y la transmisión de experiencias.
 - Legitimen los sentimientos del niño con empatía.
 - Ayuden a los hijos a nombrar y verbalizar sus emociones.
 - Muestren los límites y propongan vías para que el niño, por sus propios medios, resuelva sus problemas emocionales.
2. Contexto comunitario; los gobiernos locales deben preocuparse por la educación emocional de sus ciudadanos y promover programas orientados a este fin.
3. Contexto Curricular; las habilidades emocionales deben ser estimuladas desde el diseño curricular, incluso Goleman (1999) afirma que “las actitudes tienen el doble de importancia que las aptitudes meramente técnicas o intelectuales” (p. 51). Por tanto, la incorporación de estas capacidades como propósitos en los proyectos educativos es ya una realidad en muchos países y en todos los niveles escolares.

El rol del maestro es fundamental, ya que “los alumnos que tienen profesores inteligentes desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero sobre todo una postura humana del profesor trasciende a ellos” (Martín y Bock, 1997, p 181).

Elías, Hunter y Kress (2001) destacan tres condiciones como necesarias para desarrollar el aprendizaje social y emocional en las escuelas:

- a) Las escuelas deben concebirse como comunidades de aprendizaje donde el emocional esté integrado con el académico.
- b) La formación de los profesores y administrativos debe enfocarse no solo a desarrollar el aprendizaje emocional y social de sus alumnos sino también el propio.
- c) Los padres juegan un papel activo en el desarrollo de sus hijos, por tanto las escuelas pueden contribuir a su preparación.

Por lo anterior el desarrollo de habilidades emocionales resulta una oportunidad para disminuir el comportamiento violento dentro y fuera del contexto escolar, sin embargo es fundamental que todos los agentes tomen acciones y se comprometan a desarrollar estas habilidades dentro y fuera de sus aulas.

CONCLUSIÓN

La violencia es un fenómeno que puede suceder en todos los ámbitos de la sociedad, empezando por la familia, pasando por algunas relaciones que suponen cierta jerarquía, las relaciones de género, de pareja y son observables también en el ámbito escolar. Es en éste último donde la anterior investigación pone especial énfasis.

En las últimas décadas investigaciones en diversos países han dado cuenta de la problemática que viven los niños y los adolescentes del mundo, ya sea en sus propias casas, con su familia, así como también en las escuelas al relacionarse con sus pares. Porcentajes alarmantes en Reino Unido, Francia, España, Argentina, Chile, Brasil, Perú y México por supuesto, solo por mencionar algunos, llaman la atención por las implicaciones en temas de salud, seguridad y su impacto en una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad, la niñez.

En nuestro país, las estadísticas son vagas e insuficientes para conocer la realidad en el contexto escolar, por tanto las propuestas de intervención son poco efectivas para enfrentar la problemática. Es indispensable generar mayor investigación que aporte nuevas alternativas ante dicho fenómeno.

En la revisión bibliográfica que se ha realizado se puede concluir que el estudio de la violencia es por sí mismo complejo en cualquier contexto, puesto que las expresiones violentas en los centros escolares pueden ser de tantos tipos e incluso tan sutiles, que diseñar y establecer las condiciones de seguridad para todos los alumnos es un trabajo serio, que requiere de preparación y compromiso.

Por un lado, hay que establecer todo un contexto social en las escuelas que permita a los niños y adolescentes tener claros los límites, lo que es aceptable y lo que no lo es; un lugar que otorgue la seguridad necesaria para la libre manifestación de ideas, sentimientos y emociones. Y por otro lado hay que entender que en cada caso donde se presenta el fenómeno su origen es, indudablemente, contextual. Es decir, que el niño o joven agresivo responde a modelos de educación, a un estilo de vida, a una situación emocional particular y al mismo tiempo, los niños violentados, tienen un contexto que explicaría porque de su incapacidad para responder de manera sana, afectiva y efectiva hacia sus agresores.

La propuesta para combatir la violencia en el ámbito escolar, desde la orientación educativa, parte de un modelo de prevención universal, es decir, a partir de presentar a la población en general, información específica y actualizada para promover el desarrollo de habilidades necesarias que contrarresten el problema de la violencia entre pares, en los ámbitos escolares, éste se centra en otorgar las herramientas psicosociales, de inteligencia emocional y de resolución no violenta de

conflictos, no solo a los que puedan estar implicados en eventos de ésta índole, sino también a todos los que integran la comunidad escolar, padres, maestros, personal intendente y por supuesto a los escolares.

Solo con una intervención integral podremos construir una sociedad más tolerante, capaz de manejar los conflictos y expresarse con absoluta libertad, apostando a que las instituciones educativas cuentan, por su naturaleza, con toda la infraestructura para desarrollar ambientes pacíficos y seguros. Desarrollando competencia social y emocional no para combatir la violencia sino, más importante aún, creando las condiciones para evitarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M y Bisquerra, R (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, WoltersKluwer
- Antunes, C (2000). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Arellano, N (2007). *La violencia escolar y prevención del conflicto*. *Orbis/CienciasHumanas*. Vol. 3, (7), pp 23-45.
- Asher, D y Hymel, S (1977). *Assessment and training of isolated children's social skills*. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Nueva Orleans, USA.
- Arruabarrena, M (1994). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Piramide.
- Avelladosa I, Avellanosa B (2003). "Los agentes de la violencia". *Revista de estudios de la Juventud*. "Aspectos Psicosociales de la Violencia Juvenil", No 62. Artegaf. Madrid.
- Áviles J M, Monjas, I (2005). *Estudios de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, mediante el cuestionario CIMEI*. *Anales de Psicología*, Junio, vol. 21, núm. 001. España.
- Bareña, R y Arenas, E (2010). *Frena congreso propuesta para combatir el bullying*. El Occidental (en línea). <http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n851313.htm> (2013, febrero 22)
- Beane, A (2006). *Bullying; aulas libres de acoso*. España: Graó

- Bennett, S, Farrington, D, Huesmann, L.R(2005) *Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills*. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 263-288
- Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R (2001). *¿Qué es la educación emocional?*. Temáticos de la escuela española, I (1), 7-9 Barcelona: Cisspraxis
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2002). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Brawer, M (2006). *Hacia la construcción del conocimiento que oriente el diseño de Políticas Públicas. Violencia en las escuelas*. Argentina: Espacio.
- Caballo, V (1987). *Evaluación de las habilidades sociales*. En R Fernández Ballesteros y J.A.I Carroble. *Evaluación Conductual, metodología y aplicaciones*. Madrid: Piramide.
- Caballo, V (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Casique, I (2012). Vulnerabilidad a la violencia doméstica. Una propuesta de indicadores para su medición. Disponible en: www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos.
- Cañedo (2003). Maestría en educación. Disponible en: <http://posgrado.uaa.mx/centros/sociales>
- Cajidas, N (2004). *Escala de Agresión entre pares Adolescentes y principales resultados*. Facultad de Psicología, Universidad de Uruguay.

- Casamayor, G (coord.), Antúnez, S, Armejach, P, Checa, N, Giné, R (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Grao: Barcelona.
- CDH Puebla (2010) CDHE imparte el tema: “*Los valores en la convivencia escolar*”, como prevención a la violencia, conocida como *Bullying*”. Boletín 67/2010. Puebla. <http://www.cdhpuebla.org.mx/boletines/2010/b-67-2010.htm>
- Dávila, R (2010). *Violentómetro en escuelas de nivel básico*. Jornalmex Periodistas de México.
<http://jornalmex.wordpress.com/2010/11/14/violentometro-en-escuelas-de-nivel-basico>.
- Deutsch, M (1973). *The resolution of conflict; Constructive and Restrictive Processes*. New Haven. Yale University.
- De Felippis, I (2004). *Violencia en la Institución educativa*. Una realidad cotidiana. Espacio. Buenos Aires
- Debarbieux (2003). *School violence and globalisation*, en Journal of Educational Administration.
- Diccionario de Conflictología. Disponible en:
<http://www.dicciobibliografia.com/diccionario/search/asp>
- Dodge, K, Frame, C. (1982). *Social cognitive biases and deficits in aggressive boys*. ChildDevelopment, 53, 620-635.
- Durkheim, Emile. *Le Suicide*. París, 1960
- Elías, M y Hunter, L y Krees, J (2001). *Emotional Intelligence in everyday life*. ScientificInquiry. Philadelphia: Psychology Prees.

- Ensayo temático (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales*. Red por los derechos humanos en la Infancia en México.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). *Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying*. Infocop Online (publicado online, 22 Febrero 2007 en http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231).
- Estévez, E, col. "Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2010, pp.177-186. CENFINT. España
- Farrington, D. P. (1997). *Early prediction of violent and non-violent youth offending*. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 5, 51-66.
- Fernández-Ballesteros, R (1994). *Características básicas de la evaluación conductual*. Madrid:Piramide.
- Foladori, H. (2009). *Las Caras de la Violencia*. REMO: Volumen VI, Número 17. México.
- Gil, F (1993). *Entrenamiento de habilidades sociales*. En M. A Vallejo y Ruiz Editores. Manual práctico de modificación de conducta. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Guillotte, A (2003). *Violencia y educación*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Grenberg, L (2000). *Emociones; una guía interna*. Bilbao: Dessclé

- Harris, Marvin. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. España: Alianza.
- Hoffman, M (1992). *La empatía y su desarrollo*. Eisenberg y Strayer. DescléeBrouwer.
- Kelly, J (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: DDB
- Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Juárez, I (2009). *Los diferentes tipos de bullying*. Milenio en línea. En: <http://impreso.milenio.com/node/8602845>.
- Linehan, M (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations. Behavior modification with women*. Guilford Press: Nueva York.
- Maciá, D (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- Martínez Paredes, M (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia
- Manual de Diagnóstico de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana (American Psychiatric Association [APA] (1994).
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu y Monreal, M. (2008). *El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes*. International Journal of Clinical and Health Psychology.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín (2001). *Convivencia escolar problemas*

- *y soluciones*. Pág. 295- 318. En Revista Complutense de Educación. Vol 12 Núm. 1.
- Martínez, V, R (2006) *“Bullying y medios de comunicación”*. *Comunicación y ciudadanía*. España: Universidad de Alicante, pp. 3-19.
- Michelson, L; Sugai, D; Wood, R (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. España: Martínez Roca
- Mingo, A (2010). *Ojos que no ven... Violencia escolar y género*. Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 25-48. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Monjas, I (1994). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar*. Salamanca:Trilce.
- Mooij, T (1997). *Por la seguridad en la escuela*. Revista de Educación, núm. 313, Holanda, Universidad de Nimega.
- Napione B, M (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?*. Díaz de Santos: España.
- Oñate, A, Piñuel, I (2007). *Moobieng escolar; violencia y acoso psicológico contra niños*. España. CEAC.
- Ortega, Rosario; Del Rey Rosario(2002).*Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Praxis.
- Organización Mundial de la Salud www.who.int/es/.
- Pérez, P (1997). *Las habilidades sociales en el marco de la orientación educativa*. Barcelona: Praxis.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ross, E (2000). *La violencia en el sistema educativo-del daño que las escuelas causan a los niños*. La Muralla: Madrid.
- Rozenblum de Horowitz, S (2001). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- San Martín, J (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel
- Santos, M (1994). *Tras bastidores "El lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Suárez, M (1996). *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sullivan, K., Cleary, M y Sullivan, G (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar*. España: CEAC.
- Smith, P; Morita, Y; Junger-tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, p. (EDS.) (1999): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Steiner, V y Perry, R (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press
- Organización Mundial de la Salud www.who.int/es/.

- Otero, S (2010). *Psicopatología y Acoso escolar*. Psiquiatría de la Unidad Mental Infanto-juvenil del hospital Universitario Marqués de Valdecilla. España, pp. 36-38.
- Rojas, M (2010). *La investigación del acoso escolar en: Europa, Asia, America y Oceanía*, México: Amnistía Internacional. <http://amnistia.me>
- Valles, A (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.
- Valles, A (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Walton, Richard E. (1998). *Conciliación de conflictos. Diálogo interpersonal y consultoría de mediadores*. Estados Unidos de América: Addison-Wesley Iberoamericana. Serie de Desarrollo Organizacional.

AGRADECIMIENTOS

- **A mi familia, que apoyo incondicionalmente mi decisión de seguir preparándome.**
- **A mis maestros, que compartieron su tiempo y su experiencia.**
- **A mi asesora, que a pesar de todos los contratiempos y sus compromisos siempre estuvo ahí para orientar esta investigación.**
- **A mi centro de trabajo, que siempre ha creído en mi trabajo y me apoyo en la realización de esta meta.**