gener-abril 2009

informació Ca OSICO Ca

dossier

escuela y convivencia II
prevención de la conflictividad
mentorización
enfoque sistémico

praxi

conductas disruptivas

entrevista

Dña. Fina Sanz Ramón



Revista quadrimestral del Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana

VI etapa • núm. 95 • gener-abril 2009 Edita: Col·legi Oficial de Psicòlegs

de la Comunitat Valenciana

Equip Directiu

Direcció:

Cristina Aguilar Giner. ALENA. Psicología Clínica i Salut. VIc. Subdirecció:

Enrique Cantón Chirivella. Univ. València Consuelo Claramunt Busó, Gabinet Municipal. Torrent Ángel Martínez Moreno, PAINA Consultoria VIc

Equip Editorial:

Responsables de secció:

Gilberto Minava Lozano, FREMAP, VIc. Miguel José Perelló del Rio, Centre d'Aplicacions Psicològiques. VIc María Cortell Alcocer, Clínica de Psicoanálisis. VIc Carmel Ortolá Pastor, Gabinet Psicoteràpia Gestalt. VIc Xavier María Pérez Albert, Gabinet Urrutia. VIc

Comité Editorial:

M. Constanza Aquilar Bustamante, Univ. de Santo Tomás, Colòmbia Francisco Alcantud Marín, Univ. València Esther Barberá Heredia, Univ. de València M. Carmen Barrachina Segura, consulta privada. VIc. Francisco Bas Ramallo, Centre de Psicologia Bertrand Russell, Madrid Luis Benites Morales, Univ. de San Martín de Porras, Perú Vicent Bermeio Frígola, Salut Mental Infantil, Conselleria de Sanitat Javier Bou Piguer, Associació Sistèmica de València Jesús Cabezos Fernández, consulta privada. VIc. Amparo Cabrera Vallet, Consulta privada. VIc. María José Cantero López, Univ. València José Cantón Duarte, Univ. Granada Maite Cortés Tomás Univ de València María Victoria del Barrio Gandara LINED Edelmira Doménech Llaberia, Univ. Autònoma Barcelona Begoña Espejo Tort, Univ. València M. Dolores Ferrando Moncholi, consulta privada. VIc. Enrique Garcés de los Favos Ruiz, Univ. Murcia Pedro Rafael Gil-Monte, Univ. València Francisco Gotzens Busquets, Ajuntament de València Francisco Hidalgo Mena, Generalitat Valenciana Elvira Asunción Jaime Coll. MAR. Psicologia Clínica i Jurídica, Vlc. Anette Kreuz - Smolinski, Centre de Teràpia Familiar Fàsica. VIc. Ángel Latorre Latorre, Univ. València Wilson López López, Pontifícia Univ. Javeriana Bogotà i ABA Colòmbia Tomàs Josep Llopis Giménez, Univ. de València Fernando Lluch Gutierrez, Ajuntament de Cullera Maribel Martínez Benlloch, Univ. València Carmen Mateu Marques, Univ. València Manuel Medina Tornero, Univ. de Murcia Francisco Xavier Méndez Carrillo, Univ. Murcia María Vicenta Mestre Escrivá, Univ. València Luís Valentín Montoro González, Univ. València Gonzalo Musitu Ochoa, Univ. València María del Mar Navarro Díaz, Gabinet Municipal Torrent José Olivares Rodríguez, Univ. de Murcia Godoleva Rosa Ortiz Viveros, Institut d'Investigacions Psicològiques, Univ. Veracruzana, Mèxic José María Peiró Silla, Univ. València Gema Pons Salvador, Univ. de València Jesús Rodríguez Marín, Univ. Miguel Hernández, Elche. Adriana Rey Anastasi, Institut de Medicina Legal, VIc. Juan Sevilla Gascó, Centre de Teràpia de Conducta VIc. M. Ángeles Tomás Bolos, Gabinet de Psicologia Clínica i Educativa. VIc. María Victoria Trianes Torres, Univ. Málaga Javier Urra Portillo, President de la Comissió Deontològica de Madrid

Miguel Ángel Verdugo Alonso, Univ. Salamanca I.S.S.N. 0214-347 X - D.L. V-841-1983

Està inclosa en les següents bases de dades:

Rosario Valdés Caraveo, Universidad ELPAC, Chihuahua, México

CINDOC, PSICODOC, LATINDEX I DIALNET.

aditorial

euitoriai	ა
dossier	4
 Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar Rosario Ortega Ruiz, Eva M. Romera Félix i Rosario Del Rey Alamillo 4 	
La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar Mª Jesús Cava Caballero15	
La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso Sacramento Pinazo Hernandis, Mariano Sánchez Martínez, Juan Sáez Carreras, Pilar Díaz Conde i Juan López Doblas	
 La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela Annette Kreuz Smolinski, Carmen Casas García, Irene Aguilar Alagarda i Mª Jesús Carbó Gávila	
praxi	62
Protocolo de actuación ante conductas disruptivas Ángel Latorre Latorrre i Jerónima Teruel Romero62	
crítica de llibres	75
• Estrategias para prevenir el bullying en las aulas, Jerónima Teruel Romero Per Chelo Claramunt Busó75	
Cómo superar el descontrol emocional, Amelia Catalán Borja Per Luis Aparicio Sanz76	
temes d'estudi	77
Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo Isabel Martínez Sánchez, Raúl Navarro Olivas i Santiago Yubero Jiménez	
Un acercamiento sistémico a la psicología del deporte Alfredo J. Gil Sánchez87	
entrevista	97
Dña. Fina Sanz Ramón per Silvia Navarro Ferragud	

editorial	3
dossier	4
Attention to coexistence preventing conflictivity and violence	Ċ
in school Rosario Ortega Ruiz, Eva M. Romera Félix and Rosario Del Rey Alamillo 4	
The Mediation process for resolving and preventing conflicts in school context M ^a Jesús Cava Caballero	
 Intergenerationality to improve coexistence in school. Mentoring as a resource Sacramento Pinazo Hernandis, Mariano Sánchez Martínez, Juan Sáez Carreras, Pilar Díaz Conde and Juan López Doblas	
Coexistence in school from the systemic approach. The child is on the spot between society, family and school Annette Kreuz Smolinski, Carmen Casas García, Irene Aguilar Alagarda and Mª Jesús Carbó Gávila	
praxi	62
Protocol for action towards disruptive conducts Ángel Latorre Latorrre and Jerónima Teruel Romero	
review of books	75
• Estrategias para prevenir el bullying en las aulas, Jerónima Teruel Romero by Chelo Claramunt Busó	
Cómo superar el descontrol emocional, Amelia Catalán Borja by Luis Aparicio Sanz	
topics of study	77
Genre stereotypes among Spanish teenagers: archetypical image of men and women and image of oneself Isabel Martínez Sánchez, Raúl Navarro Olivas	
 A systemic approach to Sport Psychology 	
Alfredo J. Gil Sánchez	
interview	97
Mrs. Fina Sanz Ramón by Silvia Navarro Ferragud 97	

Consell Editor:

Francisco J. Santolaya Ochando (degà)
Vicenta Esteve Biot (vicedegana 1º)
Concepción Sánchez Beltrán (vicedegana 2º)
Genís Rodríguez i Sánchez (vicedegà 3º)
Manuel R. Peretó i Soriano (secretari)
Oscar Cortijo Peris (vicesecretari)
Miguel A. Torricos Sanchis (tresorer)
Vocals:

Amparo Malea Fernández, Rosario Morales Moreno, Andrea Ollero Muñoz, Pilar del Pueblo López, Juan Luis Quevedo Rodríguez i Marcelino Yagüe Cabrerizo.

Secretària de redacció:

Lidia Tena i Espada

Gestora:

Marta Simon Hernández

Disseny:

Susana Aguilar Giner

Tirada: 6.400 exemplars

Impressió i maquetació:

Gráficas Antolin Martínez, s.l. C/. Barón de Herves, 8 • 46003 Valencia Tel. - Fax 96 391 89 84 • www.grafamar.com

Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana

Carrer Comte d'Olocau, 1. 46003 València www.cop-cv.org • copcv@cop.es tf: 96 392 25 95 • fax: 96 315 52 30

FE DE ERRATAS: En la página 77 de la sección DEBAT, del nº 93 de *Informació Psicològica*, donde dice Carmen Ortolà, debe decir, Carmel Ortolà.

Para lograr lo que nunca se ha tenido, se tiene que hacer algo que nunca se ha hecho antes. Este enunciado invita a la consecución de lo deseado desde el actuar, pero pone como premisa para alcanzarlo la variación de la estrategia. Invita a buscar el cambio pero actuando desde otro ángulo. Implica intención de querer, voluntad de cambio e implícito en su contenido se encuentra la búsqueda de lo nuevo, atreverse con lo desconocido. Es una frase que abre horizontes, que incita al atrevimiento, que evoca la frescura del descubrimiento a la vez que la incertidumbre del encuentro con lo nuevo. Invita a la búsqueda desde otros parámetros, atreviéndose con lo distinto. La dimensión de ese "algo" no está determinada y, por lo tanto, cada cual lo puede aplicar a sus proyectos personales, sin perder el sentido de que las pequeñas cosas producen grandes cambios.

Aunque la educación es un tema prolífico sobre el que se ha escrito casi todo, no por ello se agota su investigación. Los siguientes artículos versan sobre lo investigado, pensado, diseñado o experienciado desde otro ángulo. La convivencia en el aula ha suscitado numerosas aportaciones tanto del ámbito académico como profesional. Es precisamente en esta área donde es necesario hacer algo diferente para obtener un resultado distinto. En el presente número ofrecemos varias aportaciones sugerentes sobre la convivencia escolar que suponen la continuación del anterior número de la revista que versó sobre el mismo tema y, además, vienen a poner fin al mismo. Tanto el Dossier como las secciones Praxi y Crítica de Llibres están dedicadas a la convivencia escolar. Rosario Ortega Ruiz y col. realizan una exposición sobre el avance en la investigación sobre prevención de la conflictividad escolar a través de la mejora de la convivencia, realizando una propuesta didáctica-educativa que supone un recurso útil en la creación de actitudes y clima positivo para superar los conflictos escolares. María Jesús Cava analiza la utilidad de la mediación como estrategia de resolución de conflictos en el aula. Finalmente detalla las fases del proceso para la implementación de un programa de mediación en el centro escolar. Sacramento Pinazo junto a otros autores significativos, resaltan la figura del mentor como recurso de protección generador de conductas positivas en los adolescentes, suponiendo un modelo de apoyo emocional, refuerzo e integración, dentro de un programa intergeneracional. Concluyen que la mentorización supone una opción de prevención de conductas antisociales, de riesgo o fracaso escolar siempre que se inserte desde una perspectiva ecológica y se involucre a diferentes agentes en su consecución -escuela, familia, personas mayores. Annette Kreuz y col. comunican la posibilidad de realizar un trabajo sistémico en la escuela, exponiendo la eficacia del enfoque y la manera de articular a los diferentes agentes en el medio escolar, resaltando la figura del psicólogo sistémico escolar. La cooperación de los diferentes sistemas intervinientes permiten destriangular al alumno, sacándolo de la situación problema. Su aportación resulta relevante al desglosar los contenidos a la luz de un caso práctico. Angel Latorre y Jerónima Teruel exponen un protocolo de actuación a tres niveles para afrontar las conductas disruptivas en el aula, así abordan posibles intervenciones y buenas prácticas basadas en la observación de la interacción, la actitud y las destrezas del profesor/a como elementos clave para llevarlas a cabo.

Resaltamos finalmente la entrevista a Fina Sanz a raíz de la presentación de su libro *La Fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*, en la que expone su experiencia profesional, la Terapia del Reencuentro y la Fotobiografía, como método cualitativo, clínico, individual y subjetivo, síntesis de su metodología de trabajo basada en el autoconocimiento y el cambio.

Cristina Aguilar Giner Directora

Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar¹

Rosario Ortega Ruiz², Eva M. Romera Félix³ y Rosario Del Rey Alamillo⁴

² Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba
 ³ Becaria FPU en el dpto. de Psicología de la Universidad de Córdoba
 ⁴ Profesora colaboradora. Dpt. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla
 Correo electrónico: ortegaruiz@uco.es

resum/abstract:

Este artículo refleja el avance investigador y educativo que ha surgido en los últimos años para dar respuesta al problema de la conflictividad y la violencia escolar a través de la convivencia. Para prevenir este fenómeno y mejorar la convivencia se ofrecen diez claves, resultado del estudio de las distintas iniciativas y programas que se están desarrollando en nuestro país. En segundo lugar, se describe el protagonismo de la convivencia en la mejora de la calidad de la educación a través de aportaciones legislativas y gubernamentales, destacando entre ellas la creación de los Observatorios de la Convivencia. Finalmente, se ofrece una propuesta de modelo didáctico-educativo para construir la convivencia escolar centrada en tres pilares fundamentales: el currículum, las relaciones interpersonales y la actividad.

This article reflects the research and educational advance that has emerged in recent years to respond to the problem of school violence and conflict through coexistence. To prevent this phenomenon and improve the school coexistence offers ten keys, result from the analysis of initiatives and programs being developed in our country. Secondly, it describes the main role of coexistence in improving the quality of education through legislative and governmental contributions, highlighting the creation of the Observatories of Coexistence. Finally, it offers a proposal for teaching-educational model to build the coexistence, focusing on three fundamental supports: curriculum, interpersonal relationships and activity.

paraules clau/keywords:

Violencia, convivencia, prevención, intervención y observatorios.

Violence, coexistence, prevention, intervention and observatories.

¹ Trabajo realizado en el marco del proyecto P06-HUM-02175 del Programa de Excelencia del Plan Andaluz de Investigación, Innovación y Desarrollo de la Junta de Andalucía, al que las autoras agradecen la ayuda. Rosario Ortega, Eva Romera y Rosario del Rey pertenecen al Laboratorio de Convivencia y Prevención de la Violencia.

Introducción

A finales del siglo XX, tras el informe emitido por el Consejo de Europa bajo la coordinación de la profesora Vettenburg (1999), los parámetros para el análisis de la complejidad del fenómeno de la Violencia Escolar y el Bullying (VSB a partir de ahora) están bien establecidos. Ello ha sido posible porque los modelos educativos diseñados para la intervención se han sustentado en un amplio conjunto de investigaciones sobre un diverso rango de problemas sociales y escolares, pero muy especialmente en la investigación sobre el fenómeno conocido como bullying (malos tratos injustificados entre escolares). Se trata de una línea de investigación que ha logrado, en un cuarto de siglo, establecer la especificidad de este fenómeno y la necesidad de su intervención paliativa y sobre todo preventiva.

Desde los primeros trabajos descriptivos (Heinemann, 1972; Olweus; 1978; O'Moore y Hillery, 1989; Smith y Sharp, 1994; Ortega, 1992) hasta el establecimiento de los nuevos observatorios y dispositivos gubernamentales de atención a estos problemas (Ortega y Mora-Merchán, 2000 y 2005) se ha hecho más que evidente que hay un proceso importante de toma de conciencia sobre la necesidad de abordar estos problemas de forma ecológica, integral (atendiendo a todos los factores que son relevantes) y diferencial (asumiendo que la gama de problemas es amplia y diversa (Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, Romera, Mérida y Monks; en prensa).

La sociedad, por otro lado, ha dado muestras de hasta qué punto desea exigir a los sistemas educativos, a las escuelas y a las familias, que asuman de forma conjunta las vías de prevención de la violencia escolar. La alarma que han provocado los dramas

con consecuencias fatales (Pueyo, 2005), como el asesinato de la joven gaditana Klara a manos de dos de sus compañeras o el publicitado suicidio del joven vasco Jokin son expresiones de esa alarma y rechazo social ante estos problemas. Esta creciente alarma social ante los casos de violencia escolar ha ido acompañada, afortunadamente, de una, igualmente creciente, respuesta al problema a través de iniciativas educativas e investigadoras para hacer frente y profundizar en el complejo análisis de este problema común a todas las escuelas pero que se presenta de forma muy variada y diversa.

Claves para una respuesta preventiva a la Violencia Escolar y el Bullying

En España, desde principios de la década de los noventa, no han dejado de diseñarse y desarrollarse múltiples y variadas iniciativas encaminadas a hacer frente al problema de la violencia escolar. Los distintos programas y planes desarrollados dentro las comunidades autónomas han logrado ofrecer un importante acervo de propuestas innovadoras que centran sus esfuerzos en superar la conflictividad y en avanzar hacia la conquista de una vida democrática dentro y fuera de las escuelas. En las líneas que siguen, presentamos una síntesis de los diversos tipos de intervención que se aprecian en los principales programas y proyectos que se han o se están desarrollado en nuestro país y que, según nuestro criterio, constituyen las claves para dar respuesta a la violencia escolar (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 2005). Concretamente, hemos diferenciado diez elementos importantes a considerar:

1. Fomento de las iniciativas creadas por los propios centros. Partiendo de la idea de

que la realidad de un centro quien mejor la conoce es aquél que forma parte de él, algunas comunidades autónomas apoyan sus propuestas sobre la base de lo que los centros ya están haciendo y, por tanto, son éstos los que, con unas directrices, diseñan por sí mismos un plan interno de organización para dar respuesta a la violencia escolar y mejorar la convivencia. Es, por tanto, el centro el que debe generar sus propias iniciativas para favorecer la educación para la paz y hacer frente a los fenómenos de violencia que se producen. Entre ellos se encuentran el Programa para la Convivencia y Participación (CONPA) en Castilla-León, el Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia de la Junta de Andalucía, el programa Convivir es vivir de la Comunidad de Madrid y el Programa de Educación para la Convivencia y la Paz del País Vasco.

2. Formación del profesorado. Este elemento se convierte en uno de los pilares fundamentales para dar respuesta a la violencia escolar y promover la convivencia. Todas y cada una de las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales centran su atención, en mayor o menor medida, en la necesidad de que los y las docentes sean y se sientan competentes para abordar lo que aparentemente para muchos de ellos es un nuevo problema. Es necesario que los docentes tengan la oportunidad de ser asesorados en las complejas y a veces crueles formas de interacción que se ponen en práctica dentro de la escuela, las cuales condicionan significativamente el proceso educativo y la vida de los que comparten un mismo espacio social. La formación sobre esta temática se ha convertido en tema prioritario en todas las comunidades autónomas aunque no siempre enfocado de la misma manera; por ejemplo, en Asturias orientan, organizan y estimulan la actuación de los y las docentes y de la acción tutorial para la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos; en el caso de Canarias, entre otras medidas, se ofertan cursos con la intención de que el profesorado reflexione sobre su propia práctica educativa y social y desarrolle igualmente respuestas encaminadas a la resolución pacífica de conflictos.

3. Colaboración de la comunidad educativa. a) Implicación de las familias. Se ha demostrado que la coherencia y la participación entre familia y escuela garantiza la gestión educativa en los centros; concretamente, la implicación de los padres y madres en el diagnóstico de la convivencia y en el diseño de las normas y convenciones que la regulen posibilita la continuidad de las mismas en los hogares (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008). Como ejemplo de esta iniciativa se encuentra el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI) de Valencia donde se recogen como medidas innovadoras la formación de las familias; o la figura del Delegado de Padres, iniciativa promovida por Andalucía (Decreto 19/2007). b) Implicación del alumnado. Son numerosos los estudios que destacan la notable influencia de la cultura de los iguales en el desarrollo de cada uno de los y las escolares. Las relaciones continuas y estables entre compañeros y compañeras se convierten en relaciones generadoras de normas y valores co-construidos mediante el diálogo, la negociación y el intento de adaptación del uno al otro (Corsaro y Eder, 1990; Ortega y Del Rey, 2004). Varios programas se han desarrollado en base a esta idea, entre ellos, el Programa de Ayuda entre Iguales (Del Rey y Ortega, 2001; Fernández y Orlandini, 2001) y el de *Mediación entre Iguales* (CEC, 2007; Ortega y Del Rey, 2003; Torrego, 2005).

- 4. Trabajo en el aula. Sabemos que todo aquello que se vive se aprende. La intervención psicoeducativa evidencia que para conseguir prevenir la violencia y mejorar la convivencia es necesario dejar espacio dentro de las aulas para la adquisición de la competencia emocional, social y afectiva, lo cual requiere no sólo ofrecer la oportunidad para aprenderlas, sino también para poder ponerlas en práctica (Ortega y Del Rey, 2001). Algunos de los programas que se enmarcan en esta línea son: el Programa de Competencia Social (Segura, 2003; Trianes y Fernández-Figarés, 2001); el Programa de Orientación en Competencias Socio-emocionales-POCO-SE- (Talavera, Garrido, Mudarra y Uribarri, 2007); y el Programa para la Educación Emocional en la Escuela (Salmuri y Blanxer, 2002).
- 5. Programas específicos de intervención. Estos programas están destinados a dar respuesta a los niños y niñas implicados en problemas graves o en riesgo de violencia, destacando estrategias tales como el desarrollo de la asertividad de las víctimas (Ortega, 2000), el entrenamiento en estrategias de afrontamiento efectivas y habilidades sociales (Monjas, 1999), el trabajo sobre el criterio moral o empatía de los agresores (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), o la desestructuración de las redes de apoyo entre los miembros de los grupos de agresores (Pikas, 1989). En este punto, es necesario señalar que estos programas específicos suelen ser muy útiles cuando se utilizan para el problema concreto para el que están diseñados y en las condiciones establecidas.

- 6. Los protocolos de detección y de actuación. Los protocolos surgen como una guía para el profesorado para facilitar la detección de problemas graves como el acoso, la violencia o el maltrato. Este instrumento, del que se valen la mayoría de las comunidades autónomas, cuenta además con una lista de indicadores donde se deja claro el reparto de responsabilidades, qué hacer y a quién dirigirse en cada momento, cómo comunicárselo a los padres y madres, a quién y cuándo derivar, entre otros.
- 7. Elaboración de materiales. Para la efectiva gestión de la convivencia los miembros de la comunidad educativa no deben partir de cero, sino que la mayoría de las instituciones gubernamentales ponen al servicio de los centros y de los implicados recursos y materiales de apoyo que orienten su actuación. Andalucía destaca como pionera en la elaboración de materiales curriculares en el marco del Programa educativo de prevención de los malos tratos entre escolares (Ortega y colbs., 1998); en el caso concreto de Navarra, resulta interesante resaltar la propuesta editada en el libro titulado Educación para la Convivencia y para la Paz (Zurbano, 2001).
- 8. Interconexión de los centros educativos. La posibilidad de intercambiar las propuestas y experiencias entre los distintos centros se convierte en un recurso dinámico y comunitario que enriquece y soporta la actividad educativa en pro de la convivencia escolar. Es por ello que surge el Proyecto Atlántida (2003), una plataforma a nivel estatal que permite el intercambio de aportaciones y experiencias democráticas. Estas iniciativas de intercambio se basan en lo que se ha denominado un "Modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educa-

tivos", un modelo que parte del análisis del conflicto, se sustenta en la metodología de investigación-acción y establece múltiples líneas de actuación, además de articular un proceso de formación que facilita al profesorado su incorporación a la mejora de la vida diaria en los centros educativos

9. Participación de las instituciones gubernamentales. La prevención de la violencia v la optimización de la convivencia no son acciones que se generan y emprenden desde los centros de forma aislada, sino que deben estar respaldadas por la actuación de todos los organismos relacionados con educación, salud y desarrollo social. Es precisamente por esta opción por la que la mayoría de los gobiernos autonómicos o locales están apostando, en colaboración con distintas entidades, equipos de investigación y centros educativos, por diseñar y poner en marcha su plan de actuación. Por ejemplo, en el caso de Canarias se establece el Pacto Social por la Educación, en el que participan un conjunto representativo de organismos e instituciones de la comunidad (2001) o el Pacto Social para Prevenir la Violencia en los Colegios de Galicia (CE y OU 2007).

10. Creación de organismos especializados en la materia. Constituir entidades encargadas fundamentalmente de asesorar a los centros y potenciar las líneas de actuación oportunas y acordes a las situaciones reales de convivencia que surgen en los centros educativos se convierte en un objetivo esencial para facilitar la labor educativa desempeñada en los centros. Ya algunas comunidades apuestan por el establecimiento de este tipo de organismos, tales como el Equipo de Convivencia Escolar (ECE) en Murcia, las Comisiones Técnicas de Prevención del Conflicto Juvenil en las

Islas Baleares, o la Unidad de Convivencia Escolar en Cantabria.

El protagonismo de la convivencia en la mejora de la calidad de la educación

La atención educativa a la convivencia escolar no es sólo una respuesta a la violencia sino un elemento clave en la formación de los niños y las niñas. Ya en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado "La educación encierra un tesoro" (1996), la convivencia aparece como uno de los cuatro pilares de la Educación haciendo alusión a la necesidad de "aprender a vivir juntos" además de "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "a aprender a ser". También, en la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25 (1998), se proclama el "Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo" (2001-2010).

En España, este objetivo ha sido incluido explícitamente en la Ley de Educación (LOE, 2006) ya que establece entre los fines de la educación "La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos" (LOE, 2006, artículo 2c); del mismo modo, prescribe la obligatoriedad del plan de convivencia dentro de los proyectos educativos de los centros (LOE, 2006, artículo 121.2), además de la implantación en los diferentes reales decretos entre las ocho competencias básicas la Competencia social y ciudadana, lo que por otro lado corresponde a una directriz europea.

Podemos afirmar pues que Aprender a vivir juntos en la escuela se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educación y, por ende, de los procesos de innovación educativa que se concretan a través de los programas y proyectos para la educación para la convivencia. A finales de la década de los noventa, el Consejo de Europa, a través del informe Vettenburg (1999), apostaba definitivamente por una opción preventiva que implicara un modelo de política global (whole policy) en el que el grupo de iguales, el profesorado, las familias, los medios de comunicación y las macro políticas se vieran involucrados en este compromiso multidisplinar de prevención de la violencia y mejora de la convivencia (Ortega, 2006).

También, en el informe europeo elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomaki v otros, 2001) "Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools" bajo los auspicios de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de Finlandia, se menciona de forma clara que el combate de la violencia escolar debe contar con instrumentos de mejora de las relaciones que, actuando de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar, terminen por evitar la violencia juvenil. Es decir, en contextos de salud y de desarrollo social, menos especializados en la instrucción y más abiertos al modelo de análisis comunitario que el que ha seguido hasta ahora la educación formal, se va estableciendo la búsqueda del bienestar más con parámetros de mejora de la vida de relación interpersonal que de intervención directa.

A nivel nacional, el Consejo Escolar del Estado ya mostró su interés y preocupación por el tema en el año 2001, organizando la celebración del Seminario sobre La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. De hecho, en la actualidad existe un acuerdo entre los Consejos Escolares Autonómicos del Estado acerca de que la convivencia escolar es un tema que preocupa y que debe ser abordado desde un enfoque positivo. Ya en el año 2005, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz, estableció una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia.

Una forma en la que se están materializando todas estas intenciones gubernamentales y coordinando las distintas claves de prevención e intervención que hemos presentado anteriormente está siendo la creación de los Observatorios de la Convivencia como organismos dependientes de las consejerías o departamentos de educación.

El pionero fue el Observatorio para la Convivencia Escolar de Valencia (Decreto 233/2004), creado en el año 2004, posteriormente, en el año 2005, el Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears; en el año 2006, se crearon; el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias (Decreto 10/2006), el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria (Decreto 101/2006), el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León. (Decreto 8/2006), el Observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Orden de 19 de octubre de 2006), Observatorio de la Convivencia de la Rioja (CECD (2006), en el año 2007, el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (Decreto 19/2007), el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (Decreto 28/2007), el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar (Decreto 85/2007) y el Observatorio Estatal de Convivencia (Real Decreto 275/2007), y en el 2008, Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla-La Mancha (Decreto 3/2008).

Existen también algunos observatorios provinciales, pero, que por motivo de espacio, no recogemos en este articulo.

Estos Observatorios aunque no son idénticos sí que todos han sido creados con la identidad de órganos consultivos para asesorar y formular actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como para servir de nexo de unión y canal de comunicación entre los distintos centros educativos y el resto de agentes relacionados con la convivencia escolar. La mayoría de ellos suelen ofrecer distintos recursos tanto para el profesorado como para las familias y el alumnado. Podemos destacar entre estos apoyos: a) orientaciones para la creación de los planes de convivencia; b) materiales de apoyo para el desarrollo de actividades y programas educativos; c) protocolos de detección y actuación; d) buenas prácticas; e) recursos disponibles de fácil hallazgo y uso (Web, Chat, blogs, etc.); f) actualización de la legislación y estímulo a iniciativas (convocatorias, premios, etc.); g) teléfonos gratuitos de asesoramiento y ayuda, entre otros.

Construir la convivencia: un modelo ecológico focalizado en el currículo escolar y en la innovación de la práctica escolar

La acción de convivir implica la puesta en práctica de estrategias sociales, valores, actitudes y sentimientos que garanticen la vida en común en democracia: una acción que debe encontrarse en el interior de todas y cada una de las instituciones y escenarios sociales. Pero en la escuela, la convivencia conlleva un doble cometido: por un lado. constituye la base de la vida democrática que allí se practica, como comunidad donde distintos grupos de personas comparten tiempo, espacio y experiencias; y, por otro, se convierte en la vía de aprendizaje privilegiada para que los futuros ciudadanos/as se conviertan en personas socialmente competentes, capacitadas para vivir en una sociedad caracterizada por el reconocimiento de los derechos, el respeto a los demás y la vida en armonía (Ortega y del Rey, 2004).

Aprender a vivir en convivencia abarca tres ámbitos básicos: a) aprender a conocerse a uno mismo y a valorarse; b) aprender a comprender a las personas que nos rodean; y c) aprender a relacionarse con los demás. Si a la escuela se va fundamentalmente a construirse como un ser socialmente integrado, es lógico afirmar que las emociones, las actitudes, los comportamientos y los valores también deben formar parte del conjunto de objetivos y finalidades de la educación. Aunque a nivel teórico la necesaria educabilidad socio-afectiva de los aprendices ya es reconocida, en la práctica diaria educativa el camino por recorrer aún es largo.

La propuesta por la que apostamos se centra en el desarrollo de un proyecto educativo que asuma la convivencia desde una perspectiva ecológica, en la que todos los implicados formen parte activa de su construcción; un proyecto en el que el centro, lejos de asumir recetas externas, sea capaz de generar estrategias y recursos propios adaptados a su propio contexto (Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, Romera y Córdoba,

2008); un proyecto en el que la ineludible educación de la subjetividad se vea reflejada a distintos niveles: currículum, relaciones interpersonales en el centro y actividades escolares.

Construir la convivencia desde el currículum

El currículum ha de ser un fiel reflejo de la finalidad educativa que hemos remarcado anteriormente. Su relación de objetivos, actividades, criterios de evaluación, etc., ha de dar paso a la valoración y al reconocimiento del papel que las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores juegan en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes que acuden a la escuela (Ortega y Córdoba, 2008). Y no sólo debe reflejarlo, sino también proponer y facilitar, en líneas generales, las vías necesarias para su canalización en la práctica diaria. El currículum ha de ser un documento adaptado a las necesidades de la sociedad actual, caracterizada por el fácil acceso a todo tipo de información, en la que ya no prima la acumulación de conocimientos, sino la adecuada gestión de los mismos. Todo ello en el marco de una sociedad que debe emplear sus energías, esfuerzos y recursos en la formación de personas que ayuden a vivir en un mundo mejor. De nada sirven las buenas intenciones de algunos docentes e investigadores si su actuación no está respaldada por una conciencia común de utilidad y mejora de este valioso documento educativo.

Las relaciones interpersonales y la construcción de la convivencia

Lo que se aprende en la escuela no es lo que se enseña, sino lo que el alumno o la alumna construye dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje condicionado por las relaciones interpersonales que allí se generan y practican. En este sentido, consideramos que la educación para la convivencia debe basarse en la construcción de la convivencia en la escuela. Para que el alumnado aprenda a convivir positivamente debe observar y participar en las comunidades en las que se establezcan relaciones positivas con las personas. De este modo, los niños y las niñas no deben ser considerados sujetos pasivos en relación con la educación de la convivencia o receptores de un mundo estático de relaciones, sino personas partícipes de ella.

A ser solidario, tolerante, comprensivo, dominante, irrespetuoso o violento, no se aprende en abstracto, sino a través de la propia experimentación con los demás (Ortega y Mora-Merchán, 1996), y es, precisamente, la escuela, el lugar donde los alumnos y alumnas tienen una oportunidad idónea para poner en práctica sus habilidades sociales, a través de las múltiples experiencias relacionales que mantienen con su grupo de iguales y con los adultos del centro. Los procesos afectivos y emocionales que están implícitos en las aulas, los pasillos y los patios de recreo son los que van articulando el entramado de hábitos, conductas, actitudes y valores que componen la personalidad y cuyo desarrollo óptimo favorece la construcción de personalidades críticas, sanas y equilibradas moralmente. Para ello es necesario que se hagan explícitos con la intención de poder dialogar, reflexionar y seleccionar aquellos hábitos o actitudes que se precisan mantener o desarrollar, a la vez que desechar aquellas conductas que no merezcan la pena ser retenidas (Ortega y Del Rey, 2004). A partir de esta reflexión conjunta y consensuada es como se construye el asentamiento de las bases de una personalidad ajustada a la vida democrática.

La actividad como elemento mediador de la convivencia

Un modelo educativo que invite a convivir exige dos cosas: la primera, que se desarrollen actividades concretas y específicamente diseñadas para que los alumnos y alumnas tomen conciencia de sí mismos, de sus virtudes y sus defectos, y aprendan a quererse tal y como son; comprendan que sus acciones despiertan determinados sentimientos y emociones hacia los que les rodean; sepan ponerse en el lugar de los demás; escuchen; respeten; confíen; y en definitiva, se lleven bien con sus compañeros/as. Las sesiones de tutoría se convierten en el espacio ideal para emprender este tipo de iniciativa, pero cualquier momento puede convertirse en idóneo para ello. La segunda va dirigida a la necesidad de que en las actividades ordinarias de aula demos la oportunidad de que estas habilidades y estrategias sociales las pongan en práctica a través del fomento de estructuras sociales de participación diversas y comunicativas, que primen el contacto y el intercambio sobre el silencio. Esta defensa de la educabilidad de los sentimientos y emociones no pretende relegar a un segundo plano a los contenidos de carácter académico, sino proponer que a cada ámbito se le dedique el tiempo y la atención que se merece. Tampoco abogamos por una visión sesgada e independiente entre los conocimientos cognitivos, por un lado, y las actitudes y valores, por otro, sino por su complementariedad en la diversidad de situaciones educativas.

Igualmente, planteamos una línea de trabajo sobre la gestión de la convivencia, y la necesidad de que ésta sea democrática. La gestión democrática de todo fenómeno social, y la vida en el centro educativo lo es, implica que hay que asumir de forma obligatoria un conjunto de pautas de conducta que no sean impuestas sino autoelegidas. Defendemos priorizar la disciplina democrática y educativa frente a la punitiva y sancionadora. No obstante, priorizar no significa tener una única alternativa. El equipo docente debe tener presente que, en ciertas ocasiones en las que las medidas educativas no tienen repercusión, deben emplearse las punitivas. Alternativa también compleja debido a la dificultad de encontrar castigos o sanciones efectivos.

Paralelamente a la vida en las aulas, la convivencia también se construye más allá de ella. Pasillos, entradas y salidas, baños, patios y salas de profesores, entre otros lugares, deben ser también espacios donde se dinamice la construcción de una convivencia positiva. Todos ellos son espacios educativos en los que la distribución de roles y la generalidad de la acción educativa siguen influyendo en la vida de los educandos.

Bibliografía

CE y OU (2007) Pacto Social para Prevenir la Violencia en los Colegios de Galicia. Santiago de Compostela: Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia.

CEC (2007) *Mediación en conflictos y Programa de Alumnado Ayudante*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.

CECD (2006) *Observatorio de la Convivencia de la Rioja*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja.

Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990) Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, *16*, 197-220.

Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. (B.O.P.A. nº 30, de 07/02/2006).

Decreto 57/2005, de 20 de mayo por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (B.O.I.B. nº 82, de 28/05/2005).

Decreto 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Andalucía.

Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar del Consell de la Generalitat Valenciana

Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.

Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León.

Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001) El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación, 326,* 297-310.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.

Fernández, I. y Orlandini, G. (2001) La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.

Gobierno de Canarias (2001) Pacto Social por la Educación en Canarias (2002-2006).

Heinemann, P. (1972) Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna IMobbing-group violence by children and adults. Stockholm: Natur och Kultur.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz.

Monjas, I. (1999) Programa de Enseñanza de habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PE-HIS). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).

Olweus, D. (1978) *Aggression in schools: Bullies and whipping boys.* New York: Wiley.

O'Moore, M. y Hillery, B. (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, *10*, *3*, 426-441.

Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Ortega, R. (1992) *Violence in schools: Bully-victim problems in Spain.* Trabajo presentado en Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.

Ortega, R. y col. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.

Ortega, R. (2000) Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Coord.) *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Ortega, R. (2006) La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M. P. Soler (Coords) *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ortega, R. y Córdoba, F. (2008) Psicopedagogía de la convivencia en un centro de Educación Secundaria. En A. Pontes (Ed.) Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria. Córdoba: Universidad de Córdoba

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001) Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004) *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008) El diálogo con las familias aporta nuevos puntos de vista y genera lazos de convivencia. En R. Ortega, R. Del Rey, F. Córdoba y E. M. Romera *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia.* Barcelona: Graó.

Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003) Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smi-

th (Ed) Violence in Schools: The Response in Europe. Londres: Routledge.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996) El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación, 3*, 5-18.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000) *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2005) *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.

Ortega, R., Romera, E. M. y Córdoba, F. (2008) ¿Cómo construir la convivencia en un centro educativo? *Revista Padres y Maestros*, 313, 30-32.

Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R. y Monks, C. (en prensa) Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*.

Pikas, A. (1989) A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, *10*, 95–104.

Proyecto Atlántida (2003) *La convivencia democrática y disciplina escolar.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Pueyo, A. A. (2005) *Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados*. Barcelona: Grupo de Estudios Avanzados en Violencia (GEAV).

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas (1998) A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998, que proclama el "Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo" (2001-2010).

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002) Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

Salomäki, U. et al. (2001) The proposal for an Action Plan to Tackle Violence in the school in Europe. Report Finland. Finish Centre for Health promotion. Unión Europea. (CONNECT, 006-Fi)

Sánchez, V. y Ortega-Rivera, F. J. (2004) El Componente Emocional y Moral de las Relaciones Interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebé.

Segura, M. (2003) Un programa de competencia social. *Cuadernos de Pedagogía, 324*, 46-50.

Smith P. K. y Sharp, S. (1994) The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds) *School bullying: insights and perspectives.* London: Routledge.

Talavera, E. R., Garrido, M. P., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007) Orientación de la competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multicultura-

les. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 11, 5(1), 159-178.

Torrego, J. C. (2005) *Mediación de conflictos en instituciones educativas : manual para la formación de mediadores.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001) Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria. Bilbao: Descleé de Brower.

Vettenburg, N. (1999) *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. General Report.* Bélgica: Council of Europe Publishing.

Zurbano, J. L. (2001) *Educación para la convivencia y para la paz*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Fecha de recepción: 29/07/2008 Fecha de aceptación: 14/12/2008



La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar

María Jesús Cava Caballero

Facultad de Psicología. Universidad de Valencia Correo electrónico: Maria.J.Cava@uv.es http://www.uv.es/lisis

resumen/abstract:

En el ámbito escolar los conflictos interpersonales son inevitables. No obstante, sus consecuencias son muy diferentes dependiendo del modo en que éstos se afronten. En este sentido, la mediación escolar constituye una estrategia útil para enseñar a los alumnos a resolver adecuadamente sus conflictos y también para mejorar las relaciones en el ámbito escolar. En este artículo se describen las principales características de la mediación, sus limitaciones, y también algunos interrogantes en relación con quién, cuándo y cómo se realiza. Se detallan las principales fases del proceso de implementación de un programa de mediación en un centro escolar y se resaltan sus potencialidades.

Interpersonal conflicts are inevitable in a school context. Nevertheless, their consequences are very different depending on how they are handled. In this line, a school mediation is an useful strategy for teaching students how to properly solve their conflicts and improve the relationships in this context. In this article the main characteristics of mediation, its limitations, and also some questions about who, when, and how to do it are described. The main phases in the implementation process of the mediation program at school are detailed and their potentialities are highlighted.

palabras clave/keywords:

Conflictos interpersonales, Ámbito escolar, Programas de mediación. *Interpersonal conflicts, School context, Mediation programs.*

Introducción

En el ámbito escolar es habitual que surjan conflictos entre alumnos, y entre alumnos y profesores. Sin embargo, estos conflictos pueden variar ampliamente en cuanto a su intensidad y sus consecuencias dependiendo del modo en que se afronten. Así, en algunos casos estos conflictos son el punto de partida para situaciones graves de vio-

lencia escolar, mientras que en otros casos pueden ser una oportunidad para mejorar la relación entre dos alumnos. El desarrollo en los centros escolares de programas de mediación escolar constituye un medio útil para enseñar a los alumnos competencias y habilidades que les permitan resolver adecuadamente sus conflictos, y disminuir las situaciones de violencia escolar (Cava,

Musitu y Murgui, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson, 1999).

Por otra parte, el desarrollo de programas de mediación en los centros escolares no sólo facilita la resolución de ciertos conflictos sino que también incide positivamente en el clima y la convivencia del centro (Boqué, 2002; Malik y Herraz, 2005). Las competencias y destrezas que tanto los mediadores como las partes implicadas en el conflicto aprenden durante el proceso de mediación son, posteriormente, utilizadas en otras situaciones conflictivas, además de favorecerse en el centro una actitud más proclive a la resolución positiva de los conflictos. Cohen (2005) ha resaltado los efectos positivos que el desarrollo de programas de mediación tiene en el clima escolar de todo el centro, incidiendo en una mejora de la comunicación entre los alumnos, una mayor facilidad para crear vínculos entre ellos, mayores sentimientos de pertenencia y una mayor sensación de control sobre su propia vida escolar. Esta función de la mediación, más allá de la resolución puntual de posibles conflictos, se ha denominado función preventiva o función transformadora (Alzate, 1999; Cohen-Emerique, 1997; Malik y Herraz, 2005).

Debido a esta función transformadora y de mejora de las relaciones entre personas y entre grupos que incluye la mediación escolar, su utilidad en relación con la creciente multiculturalidad de nuestras aulas es también cada vez más resaltada. Así, desde un enfoque más amplio y global de la mediación, en la que se incluye el acercamiento y conocimiento de las necesidades, características, opiniones y sentimientos de otras personas y de otros grupos sociales, la mediación escolar puede comenzar a acercarse y a tender puentes de comunicación con los

programas de mediación social intercultural. Ambos tipos de programas de mediación se han mantenido bastante alejados hasta el momento, aunque comparten unos principios básicos similares (Ortiz, 2006). Este enfoque más amplio e integrador de la mediación, vinculado a la multiculturalidad y a la mejora de la integración y la convivencia entre familias, profesorado y alumnado de diferentes procedencias culturales ha sido, no obstante, menos desarrollado en nuestro país.

La mediación escolar constituye, por tanto, un recurso que conviene tener presente en los centros escolares, puesto que aunque no está exenta de dificultades y limitaciones, el esfuerzo que supone poner en marcha un programa de mediación suele verse compensado, cuando la formación y planificación son las adecuadas y las expectativas son realistas, con los resultados positivos que este programa tiene para toda la comunidad educativa.

En este artículo se describen brevemente algunos de los principios básicos de la mediación, sus potencialidades, sus limitaciones, y también algunos interrogantes en relación con quién, cuándo y cómo se realiza. El objetivo que se plantea es el de clarificar algunos de estos interrogantes para facilitar su implementación en los centros escolares, analizando también las fases fundamentales que es necesario llevar a cabo para poner en marcha un programa de este tipo en un centro escolar.

Relaciones interpersonales, conflicto y mediación en el ámbito escolar

Previamente al análisis de cómo llevar a cabo la implementación de un programa de mediación escolar, es necesario recordar algunos principios básicos en relación con el conflicto y la mediación. Estos principios deben, además, ser situados dentro del contexto más amplio de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, puesto que la educación es, en esencia, un fenómeno interpersonal en el que la calidad de la relación entre educador y educando, y entre el propio alumnado, resulta clave para el propio proceso de aprendizaje (Fernández, 2004). De hecho, diversos programas centrados en el desarrollo de competencias sociales en alumnos y profesores han demostrado ser un medio eficaz para mejorar no sólo la convivencia sino también el rendimiento académico y la propia autoestima de los alumnos (Cava y Musitu, 2003). En esta misma línea, cabe incluir los diversos programas de intervención desarrollados en el ámbito escolar con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia escolar, a través del desarrollo en los alumnos de recursos personales y sociales, como son, la inteligencia emocional, la autoestima, el apoyo social, las estrategias de resolución de problemas, la responsabilidad personal o social o las habilidades de comunicación (por ejemplo, Cava y Musitu, 2000, 2002; Díaz-Aguado, 1994; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fernández, 2004; Machargo, 1997; Suckling v Temple, 2006).

Mediante el desarrollo de estas competencias y recursos en alumnos y profesores se disminuye considerablemente el número de conflictos que surgen en el ámbito escolar (Alzate, 1999). Sin embargo, en este ámbito, como en otros también caracterizados por la continua interacción entre quienes en ellos se desarrollan, éstos no pueden ser totalmente eliminados, ni probablemente sea conveniente que lo fueran. En este sen-

tido, conviene recordar que los conflictos, cuando se afrontan adecuadamente, son un elemento importante de evolución y de cambio para las personas y los grupos. Delimitando con algo más de precisión el término conflicto, cabe señalar que éste surge cuando dos actividades resultan incompatibles a una o varias personas, es decir, cuando la realización de una actividad, interés, necesidad o motivación interfiere con otra actividad, interés, necesidad o motivación de la misma persona, o de otra u otras personas. Los conflictos pueden ser de tipo intrapersonal (cuando una misma persona percibe deseos o necesidades incompatibles), interpersonal (dos personas con intereses, deseos o necesidades contrapuestos e incompatibles), intragrupal (la incompatibilidad percibida surge dentro de un grupo, organización, institución o nación) o intergrupal (cuando se produce entre dos o más grupos, organizaciones, instituciones o naciones). No obstante, dentro del ámbito escolar es el conflicto de tipo interpersonal el que ha sido objeto de mayor análisis e investigación debido a su mayor relación con los problemas de disciplina y de violencia escolar (Cava y Musitu, 2002; Cohen, 2005).

Una de las definiciones de conflicto interpersonal más conocida es la de Torrego (2000, p.37), quien lo define como "aquella situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede fortalecerse o deteriorarse en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto". En esta defini-

ción se aprecian, claramente, dos aspectos esenciales del conflicto: en primer lugar, el hecho de que muchos conflictos pueden originarse por una percepción de incompatibilidad, más que por una imposibilidad real de que ambas partes consigan su objetivo; y, en segundo lugar, el potencial de cambio y transformación positiva de las relaciones que puede conllevar la resolución adecuada de los conflictos. Ciertamente, los conflictos constituyen un elemento esencial e inevitable de las relaciones interpersonales que incluyen aspectos negativos (un posible desgaste, el deterioro de la relación, escaladas en el conflicto o la imposibilidad de llegar a una solución), pero también aspectos positivos (posibilitan el cambio, el crecimiento y la madurez).

El hecho de que las diferentes formas de afrontar un conflicto interpersonal tengan consecuencias tan diferentes, unido a que éstos son inevitables, justifica plenamente que se preste una mayor atención desde los centros escolares tanto a las estrategias de manejo adecuado del conflicto como a la posible creación de equipos de mediación. Las diversas experiencias realizadas en este sentido cuentan ya con una cierta

trayectoria en el tiempo y han demostrado un elevado nivel de eficacia (Alzate, 1999; Johnson y Johnson, 2004; Smith, Daunic, Miller y Robinson, 2002). Así, los primeros programas de mediación en el ámbito escolar tienen su origen en la década de los años 70 del siglo pasado en EEUU, y surgen de la idea de trasladar al contexto escolar la experiencia previa existente en el desarrollo de programas de mediación en el ámbito comunitario. En nuestro contexto, las primeras experiencias de mediación escolar se produjeron en torno a 1993 en el País Vasco y en 1996 en Cataluña. En la Comunidad Valenciana se han formado, desde 2001, algunos equipos de docentes en mediación escolar y existen algunas experiencias de equipos de mediación en centros escolares. En algunos de estos centros las labores de mediación las realizan únicamente los alumnos, mientras que en otros centros participan también profesores, personal de administración y servicios, y los propios padres. Es fundamental que tanto los mediadores como toda la comunidad educativa conozcan los principios fundamentales de la mediación para que la puesta en marcha de un programa de este tipo resulte adecuada (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Principales características de la mediación

1. Voluntariedad	Las partes deciden iniciar el procedimiento, y en cualquier momento pueden de- cidir no continuar.
2. Participación activa de las partes	Son las partes las que buscan gestionar el conflicto desde el diálogo y no la confrontación. El mediador se limita a favorecer el clima de comunicación que permita crear nuevas relaciones entre las partes en conflicto.
3. Flexibilidad	El procedimiento se adapta a las necesidades de las partes, aunque hay unos requisitos mínimos que deben clarificarse en una primera reunión con el mediador. Este procedimiento está basado en la confidencialidad.

La voluntariedad de la asistencia, así como la confidencialidad y la búsqueda de una solución por las partes implicadas en el conflicto, son rasgos esenciales (Boqué, 2002). La mediación es, de hecho, una técnica mediante la cual se pretende crear un clima de diálogo entre las partes en conflicto con el fin de que puedan encontrar, de común acuerdo, las fórmulas necesarias para gestionar dicho conflicto de la forma que resulte más satisfactoria posible para todos. El papel del mediador consiste en facilitar estas vías de diálogo, pero en ningún caso puede imponer sus soluciones ya que son las partes las que tienen que encontrar, sin imposiciones de nadie, las fórmulas para gestionar la crisis creando nuevos lazos que permitan regular sus relaciones futuras. De esta forma, cuando existe un conflicto entre dos partes y éstas, por sí mismas, parecen tener dificultades para negociar y llegar a un acuerdo, puede recurrirse a la mediación de terceras personas. La mediación implica la intervención de una persona neutral que avuda a las partes en conflicto a transformar la situación. En la mediación, a diferencia del arbitraje, no se impone una solución a las partes en conflicto, sino que se facilita que ellas mismas lleguen a un acuerdo consensuado.

En cuanto al procedimiento concreto que los mediadores siguen para ayudar a las partes en conflicto, éste incluye varias fases (Torrego, 2000):

1. Premediación: en esta fase el mediador o mediadores se reúnen por separado con las dos partes en conflicto. Les explican en qué consiste el proceso de la mediación, les piden que expliquen su percepción de la situación y analizan si la situación es susceptible de una mediación (si ambas partes la aceptan como forma de resolver su conflic-

to, comprometiéndose a acatar las reglas de la mediación).

- 2. Presentación y reglas del juego: en esta fase los mediadores se presentan y explican cómo será el proceso a seguir. Se recuerda a las dos partes la importancia de la confidencialidad y la necesidad de su colaboración. Se acuerda con ambas partes algunas normas básicas (no interrumpirse, no utilizar lenguaje ofensivo, no insultarse,..).
- 3. Cuéntame: en esta fase las dos partes exponen su versión del conflicto y expresan sus sentimientos. El mediador o mediadores deben escuchar de forma activa y atenta (parafraseando el mensaje y prestando atención a los sentimientos). Las dos partes deben poder desahogarse y sentirse escuchadas. Los mediadores no deben valorar, aconsejar, definir qué es verdad o mentira, o lo que es justo o injusto.
- 4. Aclarar el problema: en esta fase se deben consensuar los temas más importantes, buscando los puntos de unión (los aspectos en que coinciden) y explorando los intereses y necesidades de cada uno. El diálogo es conveniente que se mantenga ahora más en términos de intereses que de posiciones.
- 5. Proponer soluciones: los mediadores deben ahora facilitar la espontaneidad y creatividad de las partes en la búsqueda de ideas o soluciones, resaltar los comentarios positivos de una parte hacia la otra, pidiéndoles que valoren cada una de las posibles soluciones y solicitando su conformidad o no con las distintas propuestas.
- 6. Llegar a un acuerdo: los mediadores ayudan a las partes a definir claramente el acuerdo, teniendo en cuenta las características que deben cumplir los acuerdos (claros, realistas, específicos, concretos, evaluables, aceptados por ambas partes,

con expectativas de mejora en la relación y redactados por escrito). Normalmente, las dos partes se quedan una copia del acuerdo escrito al que han llegado y con el que se han comprometido. El mediador y las partes en conflicto suelen firmar este acuerdo.

Estas son las principales fases o etapas que los mediadores llevan a cabo en un proceso de mediación, y que en sus líneas generales apenas varían de un programa concreto a otro (Cohen, 2005). No obstante, sí hay algunos interrogantes que surgen habitualmente antes de la puesta en marcha de un programa de mediación en un centro escolar, como por ejemplo, ¿quién va a mediar?, ¿qué tipo de conflictos serán susceptibles de mediación?, ¿qué tipo de formación se va a realizar?, ¿cómo seleccionar a los alumnos, padres o profesores mediadores?, ¿quién será el coordinador del equipo?, ¿en qué horario se va a realizar la formación de los mediadores y el proceso mismo de mediación?. Estos interrogantes, así como algunos temores y ciertas reservas son barreras que a veces dificultan la puesta en marcha de estos programas, y es conveniente que sean adecuadamente analizados por toda la comunidad educativa.

Interrogantes, temores y limitaciones

Normalmente, el primer paso para la puesta en marcha de un programa de mediación escolar es la información a la comunidad educativa (Claustro de profesores, AMPA, alumnado, especialistas, personal de administración) sobre este tipo de programas y el desarrollo de cierta sensibilización hacia el tema. La comunidad educativa debe entonces valorar la posibilidad de iniciar en su centro escolar un proyecto de este tipo. En estos primeros momentos, es habitual que surjan ciertos temores, al tiempo que

deben también tomarse algunas decisiones relacionadas con el tipo de programa de mediación escolar que se va a desarrollar en el centro. Antes de iniciar el proceso de implementación del programa, deben plantearse algunos interrogantes que no en todos los casos tienen una única respuesta y que suponen, con frecuencia, asumir una mayor o menor profundización en el ámbito de actuación del equipo de mediadores, en su composición y, en definitiva, en el grado de amplitud que este proyecto va a tener dentro del centro escolar. Entre estas primeras cuestiones, cabe señalar las siguientes:

1) ¿Quiénes serán mediadores, sólo alumnos, sólo profesores, padres y profesores, alumnos y profesores? y ¿qué tipo de conflictos se mediarán?. Esta decisión es conveniente que sea tomada por toda la comunidad educativa, la cual en todo caso debe estar informada de la puesta en marcha y del funcionamiento de este programa de mediación. En algunos centros sólo se utilizan alumnos como mediadores y sólo se median conflictos entre alumnos, mientras que en otros centros pueden ser mediadores los profesores y los padres, y se median también conflictos entre profesores, y entre padres y profesores. Cuando se trata de una mediación entre familias y profesorado, suelen intervenir como mediadores un padre/ madre y un profesor/a. En conflictos entre profesores, los mediadores suelen ser dos profesores; y entre alumnos suelen ser dos alumnos/as. Todos los mediadores, sean éstos alumnos, padres o profesores, deben estar previamente formados en las habilidades necesarias para la mediación (ver cuadro 2) y formar parte del equipo de mediación del centro.

Cuadro 2. Necesidades formativas del equipo de mediación

La formación del equipo de mediadores debe incluir el conocimiento teórico y el desarrollo de competencias especificas en relación con los siguientes aspectos:

- El conflicto interpersonal: concepto y diferentes formas de afrontarlo.
- La mediación: concepto, principios básicos, fases y modelos de mediación.
- Técnicas de comunicación: escucha activa, mensajes en primera persona y asertividad.
- Habilidades relacionadas con el desarrollo de la empatía
- Técnicas de negociación y de mediación

2) ¿Quién se va a encargar de la formación inicial y de coordinar al grupo de mediadores?. La formación inicial, con frecuencia, suele realizarla un profesor/a, o especialista del centro, o varios, que realiza/n un curso de formación y después se encargan de la formación de los mediadores, aunque a veces también se cuenta con la ayuda de algún profesional externo para esta labor. Este profesor o especialista suele asumir también la tarea de coordinar al grupo y de realizar el seguimiento del programa. Aunque inicialmente pueda ser una la persona encargada de la coordinación, es fundamental para la eficacia del programa que este coordinador/a cuente con el apoyo del equipo directivo y del resto del profesorado.

3) ¿Cómo se seleccionarán los mediadores?. En el caso de los alumnos mediadores, aunque a veces existe cierta preocupación respecto a las cualidades que un buen mediador debe tener, Cohen (2005) aconseja que en el equipo de mediación se refleje toda la diversidad cultural, de género, de rendimiento académico, de personalidad,... existente en el centro escolar, y que se ofrezca como una posibilidad a todo el alumnado, aunque también debería explicárseles que en función

del grado de compromiso que muestren hacia el programa en las primeras semanas de formación se seleccionarán a los mediadores que definitivamente integrarán el equipo. En el caso de que se integre también a padres y a otros profesores en el equipo de mediación del centro, sería igualmente aconsejable favorecer la diversidad del mismo en cuanto a características tales como el origen cultural, la edad o el nivel sociocultural de sus integrantes.

4) ¿Cuándo y dónde se formarán los mediadores? y ¿cuándo y dónde se realizará la mediación?. Es conveniente establecer un horario tanto para la formación como para la mediación, y reservar para esta tarea algún espacio o aula en el centro. El horario a reservar para la formación puede ser una o dos horas a la semana y es importante que no suponga una pérdida de clases para los alumnos participantes, por lo que puede ser interesante plantearlo fuera del horario escolar. Es importante que se perciba por toda la comunidad educativa como un proceso de formación y de desarrollo especialmente positivo para los mediadores, y tan interesante como cualquier otra actividad extraescolar. En el momento de la formación de los mediadores, la comunidad educativa debe necesariamente conocer ya el proyecto que se está poniendo en marcha y es importante contar con el mayor apoyo posible.

En los primeros momentos del desarrollo de un proyecto de este tipo, y también antes de decidir definitivamente su puesta en marcha, es frecuente que existan ciertos temores en los centros escolares. Muchos de estos temores están relacionados con su efectividad, el coste en tiempo y esfuerzo que su puesta en marcha implica, las dificultades que pueden surgir y, en general, el cambio que puede suponer en el funcionamiento del centro. Algunos de estos temores pueden vencerse teniendo un mayor conocimiento de las posibilidades que la mediación ofrece. Así, por ejemplo, y respecto del tiempo necesario para iniciar y mantener el proyecto y cómo éste puede afectar al desarrollo del programa docente, tal y como señala Boqué (2002), la mediación, a diferencia de lo que a veces se plantea, no "roba tiempo" para la docencia, sino que "lo da", puesto que se reducen en gran medida muchos problemas de disciplina en el aula y el profesorado puede aprovechar mejor el tiempo de clase.

Por otra parte, también es necesario reconocer las limitaciones de esta técnica, puesto que tan negativa puede ser la incredulidad sobre su eficacia, como el exceso de confianza en relación con sus posibilidades (Boqué, 2002). No se trata de una panacea, o un remedio infalible que solucione todo tipo de problemas, y es necesario que esto se clarifique previamente, puesto que unas expectativas demasiado altas y poco realistas pueden desencadenar rápidamente la frustración y el abandono. La mediación parece ser especialmente efectiva en el caso de conflictos entre alumnos relacionados con la difusión de rumores, y pequeñas peleas y disputas; y no es aconsejada cuando se trata de peleas graves, casos de acoso sexual, o situaciones especialmente graves o ilegales. Además, cabe recordar la necesidad de que ambas partes acepten acudir al equipo de mediación de forma voluntaria.

En definitiva, no todos los conflictos son susceptibles de mediación, ni todos los alumnos que tienen un conflicto con un compañero o profesor recurrirán a la mediación. Sin embargo, y aún no siendo una solución eficaz en todos los casos, sí puede ayudar a un gran número de estudiantes a solucionar sus conflictos y a mejorar sus competencias sobre formas adecuadas de resolverlos. En la medida en que este recurso esté presente en el centro, y sea utilizado por los estudiantes, el beneficio se incrementará tanto para quienes utilizan este recurso como para el centro en su conjunto, puesto que los alumnos que participan, tanto los mediadores como las partes en conflicto, se vuelven cada vez más competentes en la resolución adecuada de los conflictos. lo que repercute a su vez en su relación con el resto de miembros del centro escolar.

La puesta en marcha del programa y sus potencialidades

Después de resolver los interrogantes y temores previos, y de tomar ciertas decisiones sobre el grado de amplitud que el programa va a tener, el proceso de implementación pasa a la fase de coordinación, formación del equipo de mediadores y planificación del proceso (ver cuadro 3). En esta fase se elige un coordinador del equipo de mediación, se seleccionan sus integrantes, se realiza la formación inicial del equipo, se planifica el posterior seguimiento y evaluación del programa y se elaboran materiales tanto para el uso de los miembros del equipo de mediación como para la difusión de este servicio a toda la comunidad educativa. Cuadro 3. Fases en la implementación de un programa de mediación escolar (ME)

1. Información y sensibilización de la comunidad educativa

La puesta en marcha de un programa de ME suele iniciarse con una fase de información general a toda la comunidad educativa (Claustro, AMPA, alumnado) sobre este tipo de programas. Normalmente, en estos centros se está trabajando ya con anterioridad la convivencia escolar y los conflictos en el ámbito escolar, y es probable que se haya realizado alguna experiencia previa sobre prevención de la violencia escolar. Con frecuencia, es un profesor/es previamente implicado en esta temática el que inicia este proceso.

2. Análisis y valoración de la posibilidad de iniciar en el centro un programa de ME

Antes de iniciar el proceso de implementación del programa es importante valorar y analizar los cambios, posibles dificultades y beneficios que el programa de ME puede tener para el centro escolar. Es aconsejable valorar también en este punto el grado de motivación existente hacia este proyecto en el alumnado, profesorado y familias, así como clarificar posibles temores.

3. Resolución de algunos interrogantes y toma de decisiones

Antes de continuar es necesario dar respuesta a algunos interrogantes sobre el tipo de programa de ME que se va a desarrollar (¿sólo para conflictos entre alumnos?, ¿se mediarán también conflictos entre familias y profesorado?, ¿se modificará el RRI?, ¿se formará también como mediadores a algunos padres y madres?, ...). Aunque estas decisiones podrían ser tomadas únicamente por el Consejo Escolar, es aconsejable que todo el alumnado, profesorado y familias participen en el mayor grado posible en estas decisiones.

4. Coordinación del equipo, formación de los mediadores y planificación del proceso

- 4.1. Elección de un coordinador del equipo de mediación. Generalmente, es un profesor miembro del equipo directivo del centro, con cierta experiencia previa en programas de convivencia y prevención de la violencia escolar (aunque no es imprescindible). Con frecuencia, es el profesor/es que han iniciado la fase de información y sensibilización. Es conveniente, junto con su elección, clarificar sus funciones concretas y planificar una temporalización del proceso de implementación.
- 4.2. Selección de los alumnos, profesores y/o padres que integrarán el equipo de mediación. Los criterios de selección de los miembros del equipo de mediadores deben haber sido debatidos y decididos previamente por la comunidad educativa (fase 3).
- 4.3. Formación de los mediadores en los principios de la mediación, sus fases, técnicas de escucha activa, empatía, técnicas de negociación.
- 4.4. Planificación del seguimiento y evaluación que se va a realizar sobre el programa de ME.
- 4.5. Elaboración de materiales para uso del equipo de formadores y para difusión del servicio de mediación a la comunidad educativa (trípticos, pósters, pegatinas,...)

5. La puesta en marcha del equipo de mediación

En esta fase, el equipo de mediación comienza a estar disponible como recurso para favorecer la adecuada resolución de algunos conflictos escolares valorados previamente por el centro como susceptibles de mediación (fase 3).

6. Seguimiento y evaluación del programa de ME

Es conveniente su realización a dos niveles: internamente (seguimiento y evaluación continua del propio equipo de mediadores, valorando nivel de motivación, dificultades y necesidades de formación) y externamente (comunicando a la comunidad educativa cómo está funcionando el equipo de mediación).

Una vez que los mediadores han sido formados y se ha realizado la planificación de la puesta en marcha del programa, el equipo de mediación está disponible para ciertos conflictos entre alumnos así como también para conflictos entre profesores o entre familias y profesores si así se ha decido en el centro. Los mediadores y mediadoras son conocidos por toda la comunidad educativa, así como también es conocido por todo el alumnado el tipo de conflictos que son susceptibles de mediación. La difusión previa de información sobre este servicio y sus características resulta fundamental para que éste comience a ser utilizado por los distintos miembros de la comunidad educativa. En cuanto a la fase de puesta en marcha del programa, es conveniente que los mediadores (profesores o alumnos) medien en los conflictos, una vez aceptada su participación, en un plazo lo más breve posible. Asimismo, resulta fundamental realizar un seguimiento de los conflictos que han sido mediados y analizar si se han producido también cambios en el clima de convivencia del centro.

El seguimiento y evaluación del programa de mediación es conveniente que se realice a dos niveles. Por una parte, un seguimiento y evaluación internos del propio equipo de mediadores sobre su grado de motivación, su percepción de eficacia, los resultados del seguimiento de los casos, las dificultades que hayan podido surgir y las posibles necesidades de ampliar su formación, teórica o práctica, en algunas cuestiones. Este proceso de reflexión es importante también para mantener una cierta cohesión en el grupo y para la formación inicial de nuevos miembros del equipo de mediación. Por otra parte, es interesante realizar también un seguimiento y evaluación del programa de carácter más externo y planteado con la finalidad de mantener informada a la comunidad educativa sobre el funcionamiento del programa, el número de casos que han sido mediados, los resultados de la mediación y, en general, toda aquella información relativa al equipo de mediadores que se desee transmitir a la comunidad educativa. Esta información es conveniente que se transmita con una cierta periodicidad, y puede aprovecharse como una oportunidad para recordar el tipo de casos que pueden ser mediados y para hacer sentir a todos los miembros del centro que se trata de un proyecto del que todos son participes.

Además de una evaluación centrada en la posible disminución en el número de conflictos existentes en el centro, la posible disminución de los problemas de disciplina o un menor número de situaciones de violencia escolar física y/o verbal, pueden también analizarse y valorarse otras posibles consecuencias del programa relacionadas con el clima de convivencia y con el desarrollo de mayores competencias personales y sociales en los alumnos. En relación con los efectos positivos del desarrollo de este tipo de programas, Heydenberk y Heydenberk (2005) han resaltado el incremento en las habilidades metacognitivas de los alumnos participantes. Para Cohen (2005), estos programas resultan además preventivos no sólo de los problemas de violencia escolar sino también de otros problemas como el consumo de sustancias, puesto que determinados factores que los favorecen, como la baja autoestima, la falta de habilidades para la toma de decisiones o la presión negativa de los iguales, son disminuidos, al tiempo que se potencian las habilidades de comunicación y el pensamiento creativo.

La existencia en el centro de un servicio de mediación escolar contribuye también a que todos los miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, alumnos y personal de servicios y administración) se sientan partícipes y responsables de la convivencia en el centro (Boqué, 2002). En estos centros, si surge una situación conflictiva que, por algún motivo, no puede ser conducida constructivamente por las personas implicadas en el mismo, éstas pueden acceder al servicio de mediación (siempre y cuando la normativa del centro no lo desestime). Por otra parte, y aunque es un aspecto menos desarrollado, las estrategias de mediación pueden utilizarse también en la mediación de conflictos interculturales (Leiva, 2007; Llevot, 2003). La figura del mediador intercultural es de reciente aparición en el contexto escolar y sus funciones no han sido todavía claramente definidas (Ortiz, 2006). Sin embargo, sería interesante que los programas de mediación escolar realizados por profesores, alumnos y/o padres comenzaran a establecer puentes de comunicación y de relación con los mediadores interculturales, colaborando con ellos tanto en la resolución de posibles conflictos de origen cultural como en la mejora de la convivencia escolar.

Los programas de mediación escolar suponen, en definitiva, un recurso de especial interés en el contexto educativo. Su utilidad incluye tanto su contribución a la adecuada resolución de algunos conflictos puntuales como la creación de una actitud y clima más positivos en el centro escolar. Estos programas mejoran el clima de convivencia de los centros escolares y resultan positivos no sólo para los alumnos que actúan como mediadores y para los que utilizan este servicio de mediación, sino también

para todo el profesorado, alumnado y familias del centro. Ahora bien, para que estos efectos positivos se produzcan y para que todas las potencialidades de la mediación puedan desarrollarse, estos programas deben iniciarse con una adecuada formación previa de los mediadores, deben funcionar durante un cierto periodo de tiempo con una buena coordinación y seguimiento, y es fundamental que cuenten con el apoyo de toda la comunidad educativa.

Bibliografía

Alzate, R. (1999) Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En F. Brandoni (Ed.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-50). Buenos Aires: Paidós.

Boqué, M. C. (2002) *Guía de mediación escolar.* Barcelona: Octaedro.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002) *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2003) Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, *83*, 60-68.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007) Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, *101*, 275-290.

Cohen, R. (2005) Students resolving conflict: Peer mediation in schools. Tucson. AZ: Good Year Books.

Cohen-Emerique, M. (1997) La negotiation interculturalle, phase esentielle de l'integration des migrants. *Hommes & Migrations*, nº 1208, 9-23.

Díaz-Aguado, M. J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice Hall.

Escartí, A., Pascual, M. C. y Gutiérrez, M. (2005) Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Grao.

Fernández, I. (2004) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Heydenberk, R. A. y Heydenberk, W. R. (2005) Increasing metacognitive competence through conflict resolution. *Education* and *Urban Society*. 37(4), 431-452.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2004) Implementing the "Teaching students to be peacemakers program". *Theory into practice*, 43(1), 68-79.

Leiva, J.J. (2007) Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. Revista Iberoamericana de Educación, 43(3), 1-8.

Llevot, N. (2003) Mediación intercultural e instituciones escolares: el ejemplo de Quebec. *Papesr. Revista de Sociología, 70,* 135-147.

Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarro-llo de la autoestima –PADA2-*. Madrid: Escuela Española.

Malik, B. y Herraz, M. (2005) Mediación intercultural: bases conceptuales e introducción. En B. Malik y M. Herraz (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escola*res. Madrid: Morata.

Smith, S.W., Daunic, A.P., Miller, M.D. y Robinson, T.R. (2002). Conflict resolution an peer mediation in middle schools: Extending the conflict resolution process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology, 142(5),* 567-586.

Suckling, A. y Temple, C. (2006) *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.

Torrego, J.C. (2000) Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores. Madrid: Narcea.

Fecha de recpción: 12/06/2008 Fecha de aceptación: 22/01/2009



La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso

Sacramento Pinazo Hernandis¹, Mariano Sánchez Martínez², Juan Sáez Carreras³, Pilar Díaz Conde² y Juan López Doblas²

> ¹Universitat de València ²Universidad de Granada ³Universidad de Murcia

Correo electrónico: sacramento.pinazo@uv.es

resumen/abstract:

Ante la creciente presión para conseguir buenos resultados académicos y prevenir conductas violentas, las escuelas americanas están buscando más allá de sus puertas programas que puedan enriquecer las vidas de los esculares

Como parte de estos esfuerzos, muchas escuelas han puesto en marcha programas en los que involucran a *mentores*, es decir, adultos que proporcionan amistad, apoyo y modelos positivos de rol. Los resultados de las investigaciones han subrayado las positivas contribuciones que adultos (que no sean los propios padres sino los mentores) pueden actuar como factor de protección, proporcionando evidencias de las influencias positivas en la conducta del adolescente, incluyendo una reducción en el abuso de drogas, una mejora en las reacciones ante situaciones que implican violencia o agresión, una mejora en los resultados académicos y una reducción en la conducta antisocial o respuesta violenta ante las situaciones. Los mentores pueden proporcionar un contexto seguro para conversaciones y confidencias mientras transmiten valores adultos, consejo y perspectivas. Los mentores pueden también servir como modelos de rol para los adolescentes, proporcionarles apoyo emocional y refuerzo positivo.

En España, los actos violentos en las escuelas están aumentando en número y gravedad, y los programas preventivos están ampliando su horizonte intentando vincular en ellos a las familias, los agentes sociales y otros miembros de las comunidades en general. En este artículo, intentaremos presentar las teorías e investigaciones más relevantes que destacan la importancia y utilidad de las prácticas intergeneracionales en el afrontamiento de los problemas escolares, con el fin de mostrar conclusiones que puedan ser interesantes para dar respuesta a este aumento de la conflictividad en las escuelas que se está haciendo evidente en nuestro país.

Under increasing pressure to improve student performance and prevent from violent behaviour, American schools are increasingly reaching out for programs that may enrich children's lives. As a part of these efforts, many schools have begun partnering with programs that provide their students mentors who transmit them friendship, support, positive role models and academic support. Research findings have highlighted the positive contributions nonparental adults (i.e. mentors) can make in the lives of younger students. Among these, there are studies that have pointed out that close relationships with nonparental adults may become a protective factor, providing evidence of positive influences on adolescent behavioural outcomes, including a reduction in substance abuse and improvements in their reactions to situations involving substance abuse, better psychosocial and academic performance and a reduction in antisocial behaviour or violent response to situations. Mentors can provide a safe context for conversations and disclosures while transmitting adult

values, advice and perspectives. Mentors also serve as the pattern for adolescents. They are the providers of emotional support and a positive feedback.

In Spain, the violent acts at school are increasing in number and seriousness too, and preventing programs are expanding their scope in order to reach families, social agents and communities as a whole. In this paper, we are trying to present the most relevant theories and research on the relevance and usefulness of intergenerational practices in dealing with school problems (violence, etc.) in order to draw conclusions that may be useful to provide a response to this rise in school conflictivity that is now becoming evident in our country.

palabras clave/keywords:

Programas intergeneracionales, mentorización, conductas antisociales, programas en la escuela. *Intergenerational programs, mentoring, anti-social behaviour, school-based programs.*

"El aprendizaje depende cada vez más de la correlación que existe entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle"

Manuel Castells (1994)

Introducción. El comportamiento antisocial desde el modelo ecológico

La interacción social ha sido un tema central para la psicología social desde sus inicios. Ya Floyd H. Allport en 1924 decía que la psicología tiene por objeto el estudio de las relaciones entre personas en un contexto social dado, en tanto que afectan a las personas implicadas en esa situación. Otras contribuciones de las que no debemos olvidarnos son las que hicieron autores como Lewin y Bronfenbrenner. Kurt Lewin (1936) fue uno de los pioneros en decir que la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, e incluso lo plasmó en una fórmula: Con-

ducta= f (Persona x Ambiente), esto es, la conducta de un sujeto está en función de las relaciones que se produzcan entre la persona y el ambiente que le rodea. Años más tarde, inspirado en estas ideas de Lewin, Urie Bronfenbrenner (1979) formuló su postulado básico en donde afirmaba que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. En su obra La ecología del desarrollo humano argumentó que el funcionamiento psicológico de las personas está en función de su interacción con el ambiente o entorno que les rodea, que es, además, cambiante; el desarrollo humano es una progresiva adaptación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos que varían a lo largo del tiempo. Bronfenbrenner entendía el 'ambiente ecológico' como un conjunto de estructuras o niveles más o menos cercanos al individuo: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

- microsistema. Es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamien-

tos, actividades, roles y relaciones cotidianas interpersonales: familia, escuela, amigos, trabajo...

- mesosistema. Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela, o la familia y el trabajo, o la familia y la vida social).
- exosistema. Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su entorno (por ejemplo, las influencias en la vida en el aula surgidas a partir de las propuestas del Consejo Escolar).
- -macrosistema. Son los factores ligados a las características de la cultura, ideología y momento histórico-social que influyen en los niveles de menor orden.

El postulado básico del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner dice que el desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollo v las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Este proceso de acomodación mutua y continua se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa el ser humano y los contextos en los que está incluido, sobre todo, los entornos más próximos. La interacción que se produce entre la persona y el ambiente que le rodea es bidireccional, caracterizada por su reciprocidad. Lo podemos ver más claramente en la siguiente figura. En el centro se encuentra la persona y a su alrededor hay una serie de círculos concéntricos que suponen los diferentes niveles o sistemas, que interrelacionan entre sí (Fig.1).

Fig. 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner



Siguiendo el modelo ecológico, el desarrollo del niño/a se entiende como un proceso de diferenciación progresiva, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente, resaltando la importancia de las interacciones con la familia, los iguales y su entorno más cercano. En el caso de los comportamientos o conductas antisociales en las escuelas (conductas disruptivas, problemas de disciplina, bullying o maltrato entre pares, vandalismo, violencia física o agresiones y acoso) ya sabemos que sus causas son múltiples y complejas, y es necesario buscarlas en la interacción problemática que el individuo establece con el ambiente que le rodea. Esto es, para acercarnos al fenómeno de las conductas violentas hemos de explorar al sujeto con todas sus variables internas y externas, psicológicas y sociológicas, así como todas las posibles interacciones que surjan del entorno en sus diferentes niveles. La importancia y actualidad del tema está más que justificada; estudios como los de Ortega (1997) sobre bullying en España estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez; los estudios llevados a cabo en Alemania y Holanda sobre acoso sexual en las escuelas (Funk, 1997; Mooij, 1997) hablan de que entre el 5 y el 20 por ciento de alumnos puede haber sufrido este tipo de acoso.

Siguiendo a Moreno (2001, documento online):

"Los estudios llevados a cabo hasta ahora ponen de manifiesto que: los fenómenos de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen; los episodios de violencia no deben considerarse simplemente como eventos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente; las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables".

La revisión realizada por Díaz-Aguado (2003) sobre los estudios centrados en los antecedentes de la violencia refleja que la exposición a modelos violentos durante la infancia y la adolescencia conduce a la justificación de la violencia e incrementan el riesgo de ejercerla (O'Keefe, 1998; Kauffman y Zigler, 1987, entre otros). Por el contrario, se han detectado una serie de características psicosociales que deben promoverse a través de la educación para romper esta cadena, y una de ellas es el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales alternativas a la violencia.

"La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la edu-

cación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive".

(Ministerio de Educación y Ciencia, Plan PROA, documento on-line)

Ciertamente, el comportamiento antisocial de los alumnos en los centros puede estar muy determinado por variables personales, sociales v familiares aienas a la escuela. aunque también existen variables internas al propio centro educativo que pueden estar positivamente relacionadas con la mayor o menor ocurrencia de comportamientos antisociales. Por ejemplo, según Mooij (1997), el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionado con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina. Pero no siempre es posible dedicar este tiempo cuando las exigencias de cumplimiento de programas académicos para el profesor son tan grandes, y la atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, la educación para la paz y la tolerancia, la erradicación de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias son también prioridades en la educación de los escolares.

Haciéndose eco de estas necesidades, recientemente el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español ha puesto en marcha el plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros de Educación Secundaria), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y

las Comunidades Autónomas, que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. El Plan PROA, a través de diferentes líneas de actuación (Cuadro 1), ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

De momento, el plan está pensado para llevarse a cabo con los recursos con los que cuentan los propios centros educativos y un presupuesto extra del Ministerio y las CC.AA. La previsión para el curso 2007-2008¹ era extender los programas del Plan Proa a 2.513 centros. Se ha previsto que el Programa de Acompañamiento Escolar se realizará en 1.269 centros de Educación Primaria y en 625 centros de Educación Secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo se desarrollará en 619 centros de Educación Secundaria. El presupuesto destinado a financiar el Plan Proa en el curso 2007-2008 ascendía a 97.154.712 euros. de los cuales el Ministerio de Educación y Ciencia aporta el 50%. Así, serán los profesores, en horario extraescolar, los que realizarán estas tareas de apoyo y refuerzo, o bien 'alumnos aventajados o de cursos superiores' quienes podrán colaborar en el aprendizaje de aquellos otros con necesidades educativas. Quizás en un tiempo

¹ Datos del Ministerio de Educación y Ciencia en su página web: www.mec.es/educa/proa

Cuadro 1. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros de educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Líneas de actuación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)

A. Actuaciones de atención directa a los alumnos

- Apoyo en la transición entre Primaria y Secundaria
- Desarrollo de las capacidades individuales
- Refuerzo educativo para los alumnos con mayores dificultades.
- Bibliotecas escolares. Orientado a convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje y el ocio.
- Convivencia escolar. Para conseguir mejorar la convivencia en el centro favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales.
- B. Actuaciones de intervención con las familias
 - Colaboración entre las familias de alumnos y el centro educativo
 - Mediadores socioeducativos
- C. Actuaciones de intervención en el entorno
 - Acompañamiento escolar
 - Actividades extraescolares
 - Absentismo escolar

no muy lejano, se pueda contar con otros miembros de la comunidad -no sólo de la escuela- como recurso de apoyo a un ambicioso plan como éste.

Volviendo a la revisión realizada por Díaz-Aguado (2003) sobre los estudios centrados en los antecedentes de la violencia, se han detectado una serie de características psicosociales que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta cadena, y una de ellas es el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicas, alternativas a la violencia. "Educar para la ciudadanía democrática exige que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad incluyendo en este sentido no sólo la coope-

ración de las familias sino también con otros agentes sociales" (Díaz-Aguado, 2003: 33).

Concluyendo este apartado introductorio, la aproximación al problema de la conducta antisocial debe ser multinivel -porque son muchos los sistemas de influencia en la socialización de los niños: familia, grupo de iguales, vecindario, comunidad en general,...-, y multidisciplinar.

"Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la

familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte" (Díaz-Aguado, 2005, documento on-line).

En Estados Unidos las escuelas ya han empezado a buscar más allá de sus puertas programas que puedan ayudar a fortalecer a los adolescentes y prevenir conductas de riesgo. Además de las escuelas, existen algunos ejemplos de centros que actualmente están desarrollando programas comunitarios de prevención de la violencia en los jóvenes, son:

• The Harvard Youth Violence Prevention Center (www.hsph.harvard.edu/hyvpc/)

Trabaja para construir la capacidad comunitaria de prevenir la violencia juvenil en Boston.

University of Illinois Youth Prevention Center (www.cdc.gov/ncipc/res-opps/ACE/The_University_of_Illinois.htm)

La Universidad de Illinois (Chicago) ha puesto en marcha un centro de investigación sobre la prevención de la violencia desde una perspectiva multinivel y comunitaria centrada en aquellas comunidades con tasas más elevadas de pobreza y violencia juvenil, entendiendo que el contexto (familia, vecindario, comunidad,...) es central tanto para la reducción del riesgo de violencia juvenil como en el desarrollo de intervenciones efectivas.

• On our Shoulders (www.onourshoulders.org/)

Programa de prevención de la violencia a partir de la educación, el empowerment y la transmisión de habilidades técnicas y entrenamiento para el trabajo desarrollado en Baltimore.

My sister's circle (www.mysisterscircle.org/)

Este programa se creó en los barrios de alto riesgo de Baltimore, a partir de la necesidad de ayudar a un importante porcentaje de chicas —provenientes de familias en desventaja- que al acabar la educación primaria y encontrándose sin guía ni supervisión, abandonaban la escuela, implicándose en conductas de abuso de drogas, conductas sexuales de riesgo y embarazos no deseados, víctimas de violencia, e incluso cárcel. Ayuda a la transformación positiva de las vidas de estas chicas a partir de la unión de cada una con un mentor, proporcionando tutoría individualizada, organizando eventos culturales, educativos y recreativos, y ofreciendo asesoramiento.

• Big Brothers/Big Sisters of America (www.biglittle.org/)

El programa de mentorización se basa en la relación individualizada entre un adulto voluntario y un niño/a en situación de riesgo, habitualmente de familias monoparentales. Los adultos ejercen de modelos de rol y mentores, enriqueciendo las vidas de los niños/as (y de sí mismos) a través de la interacción semanal.

• 100 black men of America (www.100blackmenofAmerica.org/)

Realizan programas educativos (*Saturday mentoring/tutorial program; Peer leaderships program; Job readiness program; After school program; African American history challenge; Wimberly initiative*) que proporcionan oportunidades a los estudiantes para desarrollar habilidades que les ayuden a superar con éxito las demandas escolares y formarse para el empleo.

De entre ellos, queremos destacar aquellos que emplean la intergeneracionalidad como un valor añadido a la situación de aprendizaje, y nos centraremos en el ejemplo del programa de mentorización de Big Brothers/ Big Sisters, por haber producido un número mayor de publicaciones, y haber sido evaluada su eficacia en varias ocasiones.

Los programas intergeneracionales y la mentorización

Las relaciones intergeneracionales han existido siempre, pero a lo largo de estos últimos años hemos podido observar una mayor segregación por edad y su impacto negativo: edadismo, rechazo a la vejez, falta de aprovechamiento del saber acumulado por la experiencia, ... Los programas intergeneracionales surgen como respuesta a este problema, intentando volver a 'las sociedades para todas las edades'. ¿Cómo podemos definirlos? En abril de 1999, en la reunión gestora del actual Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP), se acordó la siguiente definición: 'Los programas intergeneracionales son medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales'.

Siguiendo a Sánchez y Díaz (2005: 393):

- "Para precisar mejor esta manera de entender los programas intergeneracionales las siguientes características son esenciales en estos programas:
- a. demostrar beneficios mutuos para los participantes
- b. establecer nuevos roles sociales y/o nuevas perspectivas para los niños, jóvenes y mayores implicados
- c. involucrar a múltiples generaciones, incluyendo por lo menos dos generaciones no advacentes y sin lazos familiares
- d. promover mayor conocimiento y comprensión entre las generaciones más jóvenes y las más mayores así como el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones

- e. ocuparse de los problemas sociales y de las políticas más apropiadas para las generaciones implicadas
- f. incluir los elementos necesarios para una buena planificación del programa
- g. propiciar el desarrollo de relaciones intergeneracionales
- Si bien esta caracterización de los programas intergeneracionales puede ser discutida, no cabe duda de que en algo sí podemos estar de acuerdo: para hablar de programa intergeneracional no basta simplemente con que personas de distintas generaciones participen en una actividad. El tema es más complejo de lo que a primera vista puede parecer."

Si nos fijamos en el desarrollo de los programas intergeneracionales en Estados Unidos, podemos diferenciar tres fases en la historia de los programas intergeneracionales desde sus inicios allá por los años 60, como respuesta a la preocupación por el 'conflicto entre generaciones', una de cuyas muestras era el aumento de los estereotipos negativos hacia las personas mayores (Sánchez, 2007b):

- 1) Los primeros programas intergeneracionales surgieron con el fin de acercar a diferentes generaciones para realizar algunas actividades en común y favorecer la interacción.
- 2) Más adelante se diseñaron programas intergeneracionales cuyo cometido era la provisión recíproca de servicios.
- 3) El tercer tipo de programas intergeneracionales se centró en el desarrollo comunitario, con la idea de buscar soluciones a problemas que afectaban a los miembros de diferentes generaciones que viven en una determinada comunidad.

"El campo de los programas intergeneracionales está evolucionando. Si tradicionalmente muchas de estas iniciativas han estado destinadas a conseguir diversión, amistad y experiencias de aprendizaje para los niños, jóvenes y mayores participantes, ahora se está prestando más atención al potencial de los programas intergeneracionales para funcionar como soluciones a problemas sociales" (Kaplan, 1994: 65).

Autores como Newman y Smith (1997) destacan el intercambio de beneficios y recursos entre las necesidades de los niños y las necesidades de las personas mayores, que se da en un programa intergeneracional (Fig. 2).

Fig. 2. Intercambio entre las necesidades de las personas mayores y las necesidades de los niños en un programa intergeneracional.



Podemos ubicar aquí los programas intergeneracionales basados en la mentorización para resolver problemas comunitarios como el fracaso escolar o la violencia en las aulas. Un mentor es un adulto que proporciona al niño/a-joven apoyo, consejo, amistad, refuerzo y ejemplo constructivo. Los mentores son personas que quieren ayudar a los niños/as-jóvenes a desarrollar las fuerzas o valores que ya poseen, sobre

todo a aquellos grupos de mayor riesgo que, sin ayuda, no alcanzarían su potencial de desarrollo. Consistente en poner a una persona joven junto a un voluntario que actúa como un modelo que lo apoya sin juzgarlo, la mentorización ha sido considerada por muchos como un excelente medio para proporcionar influencia adulta positiva al niño o adolescente que carece de la misma; construye relaciones de confianza al unir a

niños/as-jóvenes con personas mayores que les ofrecen guía, apoyo y ánimo dirigidos al desarrollo de la competencia y al fortalecimiento del carácter del niño/a-joven; es una relación de compromiso entre un adulto y un niño/a-joven centrada en el desarrollo del carácter y las capacidades del menor, aunque el mayor también se vea beneficiado por esta relación. De hecho, el caduco paradigma que definía a la vejez como un momento de pasividad y recreación se está viendo reemplazado por las nuevas actividades de envejecimiento productivo, como éstas de la mentorización, con beneficios para su enriquecimiento personal y su implicación activa en la solución de problemas comunitarios. Cientos de miles de americanos están implicados en programas de mentorización en las escuelas.

La mentorización, utilizando el potencial de influencia y recursos que tienen los adultos como modelos de toma de decisiones, puede ayudar a:

- mejorar las actitudes de los niños/as-jóvenes hacia sus padres, iguales y profesores
- animar a los estudiantes a motivarse y centrarse en la educación
- proporcionar a los niños/as-jóvenes una manera positiva de aprovechar su tiempo libre
- ayudar a los niños/as-jóvenes a hacer frente a los cambios cotidianos
- disminuir conductas violentas y de riesgo

A partir de estudios de investigación y evaluaciones de programas desarrollados se ha demostrado que la mentorización es una buena intervención para reducir algunos de los problemas que afectan hoy a la juventud, como son el abuso de drogas y alcohol, el fracaso académico o la violencia escolar.

Es una potente estrategia de prevención, dado que los fuertes vínculos que se crean entre los mayores y los jóvenes pueden ayudar a la formación de conductas resilientes. También los programas de mentorización pueden ser eficaces al reducir el absentismo escolar de los niños/as y apoyar su desarrollo académico (Pinazo y Thompkins, 2008) (Fig. 3). Brabazon (1999) demostró la eficacia de un programa intergeneracional puesto en marcha por el Departamento de Envejecimiento de Nueva York destinado a disminuir el fracaso escolar entre jóvenes de educación secundaria

Across Ages es un programa intergeneracional del Centro de Aprendizaje Intergeneracional de la Universidad de Temple basado en la mentorización y diseñado para reducir el abuso de drogas entre adolescentes de 9 a 13 años que está siendo replicado en diecisiete Estados en Estados Unidos. Las evaluaciones realizadas en programas intergeneracionales de mentorización individualizados han proporcionado evidencias de las relaciones duraderas y de alta calidad que se establecen en los mismos, que pueden reducir la tasa y el rango de problemas de comportamiento, dificultades académicas y problemas psicológicos (Rhodes y DuBois, 2006). Investigadores como Spencer y Rhodes (2005) han mostrado que se producen más efectos beneficiosos en los niños/as cuando en los programas de mentorización se establecen fuertes conexiones basadas en la reciprocidad, la confianza y la empatía. Para que este tipo de beneficios aparezcan es necesario que jóvenes y mayores pasen tiempo juntos y realicen actividades significativas para ambos (Grossman y Rhodes, 2002) y se impliquen en interacciones positivas (Rhodes, 2008).

Fig. 3. Beneficios de la mentorización (globales)



Las evaluaciones realizadas en los programas de mentorización proporcionan evidencia de las muchas y positivas influencias en la mejora del comportamiento adolescente (Rhodes, 2002), en las siguientes áreas:

- -reducción de uso de drogas (Aseltine, Dupré y Lamkin, 2000)
- -mejora de sus reacciones ante situaciones problemáticas (violencia escolar, violencia callejera) (Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert, y Sonkowsky, 1999)
- -mejora de resultados académicos (Grossman y Tierney, 1998)
- -mejora del funcionamiento picosocial global (Grossman y Tierney, 1998)

Public/Private Ventures, ONG de Philadelfia dedicada al desarrollo y evaluación de políticas sociales, llevó a cabo un estudio comparativo de 959 adolescentes entre los 10-16 años que solicitaron los servicios de intervención de Big Brothers Big Sisters en 1992 y 1993. La mitad de estos adolescentes fueron asignados al azar a un grupo de intervención; la otra mitad fue asignada a un grupo control. Al grupo de intervención se le asignaron tutores, que se reunieron con los niños/as o jóvenes unas tres veces al mes a lo largo de 12 meses; cada sesión duró como media unas cuatro horas. Los grupos de tratamiento y de control fueron comparados después de 18 meses para determinar qué efecto había tenido la tutoría individual sobre los adolescentes en: comportamiento antisocial, rendimiento académico, actitudes y comportamiento general, relación con su familia y amigos, autoconcepto, y enriquecimiento social y cultural. Antes de comenzar la experiencia, al finalizar y a los 18 meses del inicio, se entrevistó a los participantes. En el estudio de Tierney, Grossman y Resch (1995), Making a difference, se destaca el impacto medido en los jóvenes dieciocho meses después de haberse iniciado su participación en el programa de mentorización. De entre los datos que podemos observar en la tabla 1, merece la

Tabla 1. Resultados del impacto a 18 meses del programa de mentorización de Big Brothers Big Sisters

EDULTADOG	CAVEC
Actividades antisociales	
Iniciación en el uso de drogas	-45,8
Inicisción en el uso de alcohol	-27.4
Número de veces que golpean a ctros (actos violentos)	-31,7
Resultados académicos	
Oursos superados	3,0
Competencia académica	4,3
No asistencia a algunas clases	-36,7
Absentismo escolar	-52,2
Relaciones familiares	
Mejora de la relación con los padres	2,1
Confiance en los padres	2,7
Mentir a los padres	-36,6
Relaciones con los iguales	
Apoyo emocional	2,3

Fig. 4. Modelo de relación entre variables tras un año de participación en la mentorización (extraído de Rhodes et al., 2005) (Aclaración de los autores: en línea azul, relaciones positivas, a más, más; en línea roja, relaciones negativas: a más, menos)



pena remarcar la reducción en el inicio del uso de drogas, uso de alcohol, participación en actos violentos, absentismo escolar, y el aumento en la sinceridad y confianza en la relación con los padres.

Rhodes, Reddy y Grossman (2005) proponen el siguiente modelo basado en ecuaciones estructurales (fig. 4) en donde se muestran las variables afectadas directa e indirectamente por la participación durante un largo periodo de tiempo (al menos 12 meses) en actividades de mentorización. Directamente afectadas: el abuso de drogas y las relaciones de los jóvenes con los padres se ven afectadas, esto es, a más tiempo de participación en la relación con un mentor, menor uso de drogas y una mejora en la relación con los padres estadísticamente significativa. Indirectamente afectadas (o variables mediadoras): la mejora en el autoconcepto asociada a las mejores relaciones con los padres, reduce significativamente el abuso de drogas y alcohol, y mejora la posibilidad de participar en relaciones positivas con los iguales.

Las personas mayores como educadores en el contexto escolar

En el 2002, la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento aprobó el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento y allí incluyó una cuestión dedicada específicamente a la solidaridad intergeneracional, concluyendo que todos los sectores de la sociedad debían procurar fortalecer los lazos entre las generaciones. Veamos un par de puntos del Plan de Acción en donde se muestra esto con claridad:

- 42. "La solidaridad entre las generaciones a todos los niveles -las familias, las comunidades y las naciones- es fundamental

para el logro de una sociedad para todas las edades".

- 43. "A nivel de la familia y la comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser valiosos para todos".

Además, diferentes investigaciones realizadas en las últimas décadas han subrayado la contribución positiva que los adultos como modelos positivos de rol- pueden hacer en la vida de los jóvenes, incluso aunque éstos no sean los propios padres (Baker y McGuire, 2005), formando relaciones cercanas proveedoras de apoyo que actúan como factores de protección desarrollando la resiliencia (Werner,1995).

La investigación ha demostrado que la presencia de un modelo adulto -bien sea uno de los padres u otras personas- de conducta positiva que supervise y guíe el comportamiento del niño es un factor esencial para protegerlo de la violencia. Por contra, la ausencia de esta figura o modelo ha sido relacionada con conductas varias de riesgo (abuso de drogas, comportamiento agresivo o violento).

En sus escritos, Erik Erikson vincula el término generatividad con la práctica educativa de los adultos, y señala que "Un adulto debe estar dispuesto a transformarse en un modelo luminoso a los ojos de la próxima generación y a actuar como un juez del mal y un transmisor de valores ideales" (Erikson, 1985: 89). La generatividad, por tanto, está presente en prácticamente toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros. El adulto transmite los valores personales y los de su sociedad a la nueva generación, actúa como mentor y modelo, y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones. Sin embargo, los beneficios evolutivos

son para ambas generaciones: "El hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar" (Erikson, 1970: 240). Si nos fijamos en los roles profesionales, es fácil advertir que algunas profesiones son casi inherentemente generativas, como es el caso de la enseñanza. De hecho, la generatividad tiene uno de sus fundamentos en la educación de la siguiente generación; no olvidemos que el término "educar", en una de sus acepciones terminológicas, significa guiar, acompañar a lo largo del camino de la vida. "Generatividad es la preocupación por y el compromiso de apoyar a la siguiente generación a través de la paternidad, la enseñanza, la mentorización, con resultados que beneficien a los jóvenes e impulsen el desarrollo del bienestar de los sistemas individuales y sociales que nos sobrevivirán a la persona" (McAdams y de St.Aubin, 1998).

Conclusiones

Hasta la fecha, ¿qué han conseguido los programas intergeneracionales?

a. Uno de los fines ha sido conseguir la alfabetización-educación de niños/as: Por ejemplo, algunas personas mayores que participan en programas intergeneracionales han conseguido (Granville, 2002) mejorar las habilidades de lecto-escritura de niños con dificultades que necesitaban un apoyo extra, a la vez que actuaban de mentores y orientadores; otros, han puesto en marcha actividades para que niños en edad escolar 'poco atendidos por sus familias' ocupen su ocio y tiempo libre en actividades constructivas una vez finalizada la jornada escolar; otros, han colaborado con los maestros en el aula aportando su experien-

cia biográfica. Por su parte, niños y jóvenes consiguen que personas mayores aprendan informática, el uso de las nuevas tecnologías, mejoren su conocimiento de los idiomas o adquieran una visión más completa del país al que han llegado si se trata de mayores inmigrantes.

- b. Desarrollo juvenil: los programas intergeneracionales están consiguiendo abrirse un hueco entre las iniciativas eficaces para paliar el consumo de drogas o la violencia de jóvenes y adolescentes; en esta misma línea, personas mayores están orientando y apoyando la integración de jóvenes inmigrantes en su nuevo entorno social. Un ejemplo de ello son los programas intergeneracionales con menores sobre los que pesan medidas judiciales, que interaccionan con mayores que viven en residencias (ver Anexo: recorte de prensa española)
- c. Desarrollo comunitario: niños, jóvenes y mayores, en el marco de programas intergeneracionales, están mejorando la vida de sus comunidades mediante la organización de acciones conjuntas en torno a temas tales como el impacto de la violencia, el cuidado del medioambiente, el tráfico, la oferta cultural, la reconstrucción histórica de sitios de interés, la preservación de la memoria de los barrios, el desarrollo urbanístico y el diseño de espacios públicos, etc.

Un reciente y exhaustivo trabajo de investigación realizado en Australia por Mac-Callum et al (2006), en donde entrevistó a expertos, jóvenes y mayores implicados en programas intergeneracionales, muestra la variedad de beneficios del intercambio intergeneracional, que va más allá de los mutuos beneficios entre sus participantes. Citamos a continuación los referidos a ni-ños/as y jóvenes (Tabla 2). (Otros benefi-

cios aparecen con más detalle en el libro dirigido por Sánchez (2007b), Los progra-

mas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades.

Tabla 2. Beneficios para niños y jóvenes del intercambio intergeneracional

cremento del sentmiento da vella, autoestma y confianza en uno mismo	
mor soledid y aniaments	
ner acceso al apoyo de actutos durante momentos de dificultad	_
smarto dei sentimiento de sesponsabilidad social	_
rospción más positiva de las personas mayoras	
ayor conodimiento de la heterogeneidad de las personas mayores	
tveiorso de habilidades prácticas	
eora de los resultados en la secuda.	
eiora de las habilidades lactoras	
enor implicación en actos volentos y uso de dregas	
tter mile seluciable	
unento del optimismo	
stalecerse fronte a la adversidad	
persento del sentido civico y de la responsabilidad hacia la comunidad	
ovender sobre la historia y los origines, y sobre las historias de los otros	
pristruir la propia historia de vicia	
stute y alegria:	
anar respeto por los logros de los adultos	
sobir apoyo en la construcción de la propia camera laboral	
dividades de ocio alternativo frente a los problemes, particularmente drogas, vi conducta antisocial	oincis

La violencia escolar constituye una preocupación importante para nuestras comunidades; es un problema complejo que incluye numerosos y diversos factores de riesgo, entre los que se encuentran las creencias y conductas de cada uno, el consumo de alcohol u otras drogas; las estrategias de socialización familiar, la comunicación en la familia, las pautas de disciplina parental, la influencia de los amigos y compañeros de escuela y otros factores relacionados con el medio ambiente. Esta complejidad presenta numerosos retos para quienes trabajan en la prevención de los comportamientos antisociales.

A partir de lo analizado en este artículo podemos concluir que los programas intergeneracionales basados en la mentorización ofrecen una buena opción para la prevención de las conductas antisociales, conductas de riesgo y fracaso escolar. Pero, para que tengan un buen desarrollo es necesario que:

-se adopte una perspectiva ecológica en la que se trabaje de modo simultáneo con los diferentes niveles sociales:

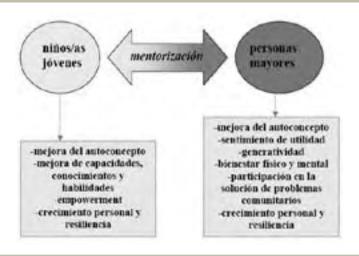
- -la escuela abra sus puertas para la colaboración de otros agentes sociales, a los que pida colaboración e implicación, en aras de conseguir una búsqueda conjunta de soluciones a un problema compartido;
- se trabaje de un modo más intenso y continuado, con aquellos niños/as y jóvenes 'en riesgo' o 'en situaciones de desventaja', y una eficaz herramienta es el trabajo individualizado con un modelo positivo de rol que ayude al fortalecimiento de estos jóvenes en desarrollo;
- se apoye el papel de las familias cuando la participación de las familias en la educación de los hijos no siempre es posible o suficiente. En estos casos, una buena alternativa es hacer partícipes a 'otros adultos' que puedan ejercer un rol de educadores, compañeros, y que proporcionen el necesario apoyo emocional, confidencial o instrumental:
- se involucre a personas mayores del entorno en programas de mentorización con un efecto doble a nivel individual y social-

comunitario. Por un lado, porque se ven beneficiados ambos miembros de la díada: el menor porque mejora en sus capacidades, competencias, estrategias de afrontamiento, etc.; el mayor, porque desarrolla un envejecimiento productivo a partir de la generatividad que, a su vez, redunda en una mejora en su autoconcepto y su bienestar general. A la vez, al realizar un programa preventivo se disminuyen la posibilidad de aparición de ciertos problemas sociales (violencia, drogadicción, abandono escolar,...);

- se involucre a personas mayores en un rol educador activo, pues éste es un modo eficaz de reducir estereotipos y conductas discriminatorias que podrían ser la antesala de conductas violentas. Educar a los alumnos en los valores democráticos de tolerancia, respeto, no discriminación (edadista, sexista, xenófoba, etc.) o rechazo a las personas diferentes.

Para concluir, podemos ver un resumen de los beneficios más destacados en la figura 5.

Fig. 5. Beneficios de la mentorización



Bibliografía

Allport, F. H. (1924) *Social psychology*. Cambridge, Massachussets: Houghton Mifflin.

Aseltine, R. H., Dupré, M. y Lamkin, P. (2000) Mentoring as a drug prevention strategy: an evaluation of Across Ages. *Adolescent and Family Health*, 1, 11-20.

Baker, D. B. y McGuire, C.P.(2005) Mentoring in historical perspective. En D.L. Dubois y M.J. Karcher (eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, California: Sage.

Brabazon, K. (1999) Student improvement in the intergenerational work study program. *Child and Youth Services*, vol. 20, 1/2, 51-61.

Bronfenbrenner, U. (1979/1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Aguado, M. J. (2003) Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62, 21-36.

Díaz-Aguado, M. J. (2005) ¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. [Documento electrónico disponible en abril 2008, http://www.rieoei.org/rie37a01.htm]

Erikson, E. H. (1963/1970) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Erikson, E. H. (1982/1985) *El ciclo vital completado.* Buenos Aires: Paidós.

Funk, W. (1997) Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

Granville, G. (2002) A Review of Intergenerational Practice in the UK. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.

Grossman, J. B. y Tierney, J. P. (1998) Does Mentoring Work? An Impact Study of the Big Brothers Big Sisters Program. *Evaluation Review*, Vol. 22, No. 3, 403-426.

Grossman, J. B., y Rhodes, J. E. (2002) The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*, 199-219.

Herrera, C. (2007) *School based mentoring. A closer lock.* Philadelphia, Pennsylvania: Public/Private Ventures.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. M. y Jucovy, L. Z. (2007) *Making a difference in schools. The big brothers big sisters school based mentoring impact study.* Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Kaplan, M. (2001) *School-based intergenerational programs*. UNESCO. Institute for Education.

Kaplan, M. (1994) Promoting Community Education and Action through Intergenerational Programming. *Children's Environments*, 11(1), 64-84.

Kauffman, J. y Zigler, E. (1987) Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, 2, 186-192.

Lewin, K. (1936) A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Broker, M.y Tero, C. (2006) *Community building through intergenerational exchange programs*. Camberra: National Youth Affairs Research Scheme.

McAdams, D. P. y de St.Aubin, E. (1998) *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation.* Washington, DC: American Pyschological Association.

Ministerio de Educación y Ciencia, Plan PROA [Documento electrónico disponible en abril 2008: http://www.mec.es/educa/proa/]

Mooij, T. (1997) Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*. 313. 29-52.

Moreno, J M. (2001) Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* N.18. Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. [Documento electrónico disponible en abril 2008: http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo3.htm]

Newman, S. y Smith, B. (1997) Developmental theories as the basis for intergeneracional programas. En S. Newman et al., *Intergenerational Programs. Past, present and future.* Washington. DC: Taylor and Francis.

O'Keefe, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 1, 39-57.

Ortega, R.(1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, 313, 143-158.

Pinazo, S. y Thompkins, C. (2008, in press) Introduction. Mentoring: impact on at-risk youth's personal development/ influence on youth's academic behaviour or performance? *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 6 (2).

Rhodes, J. (2002) (ed.) New directions for youth development. A critical view of youth mentoring. Jossey-Bass.

Rhodes, J. (2008) Giving mentoring research away: Toward a better alignment of research and practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 6 (2) (in press)

Rhodes, J. y DuBois, D. (2006) Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, XX, 3-19.

Rhodes, J. E., Reddy, R. y Grossman, J.B. (2005) The protective influence of mentoring on adolescents' substance use: direct and indirect pathways. *Applied Developmental Science*, vol. 9 (1) 31-47

Sánchez, M. (dir) (2007a) La evaluación de los programas intergeneracionales. Madrid: IMSERSO. Sánchez, M. (dir) (2007b) Los programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades. Barcelona: La Caixa.

Sánchez, M. y Díaz, P. (2005) Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (dirs.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 391-430). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Spencer, R., y Rhodes, J. E. (2005) A counseling and psychotherapy perspective on mentoring relationships. En D.L. DuBois y M.J. Karcher (Eds.) *Handbook of youth mentoring* (pp. 118-132) Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, A. S., LoSciuto, L., Fox, M., Hilbert, S. M. y Sonkowsky, M. (1999) The mentoring factor. Evaluation of the across ages' intergenerational approach in drug use prevention. *Child and Youth Services*, 20, 77-99.

Tierney, J. P, Grossman, J. B. y Resch, N. L. (1995) *Making a difference. An impact study of Big Brothers/Big Sisters.* Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Werner, E. E. (1995) Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.

Páginas Web de interés:

www.redintergeneracional.es

www.bbbsa.org

Anexo: recorte de prensa española

Un programa potencia las relaciones intergeneracionales para que menores con medidas judiciales aprendan de los mayores

La Vicepresidencia de la Xunta, a través de la Secretaría Xeral de Benestar Social, y la Asociación Camiña Social propician mediante el programa denominado **Xeracciona** para que menores sobre los que pesan medidas judiciales aprendan de las personas mayores que residen en centros públicos. Se trata de una actividad que fomenta la relación intergeneracional como herramienta para la transmisión de valores.

Durante el año 2007 la Secretaría Xeral de Benestar Social puso en marcha, en colaboración con Camiña Social, esta iniciativa, en una experiencia piloto que se desarrolló en los centros de mayores Concepción Arenal de A Coruña y Nosa Señora dos Milagres en Ourense y en los centros de menores Concepción Arenal de A Coruña y Monteledo de Ourense.

En esa experiencia participaron 34 mayores de las residencias escogidas y once menores. Tras la buena acogida y los resultados, en 2008 Benestar Social decidió que este programa se amplíe a toda Galicia y a buscar la participación voluntaria de un mayor número de personas. Así, este año serán 25 centros de mayores y de menores los que se integren en este programa, así como cerca de 192 personas, entre mayores y menores.

Según explicó a Europa Press el director de Camiña Social, Antonio Campanón Sanjurjo, la evaluación de la experiencia piloto de Xeracciona permitió comprobar que los mayores "se sienten útiles y no al final de su vida", mientras que los menores "recuperan el respeto a la figura del adulto" y, por tanto, "se previenen casos de violencia", aseguró.

CULTURA DEL ABUELO

Las actividades consisten en la realización de sesiones y encuentros intergeneracionales en los centros residenciales de mayores, en los que se forman grupos donde se establecen diálogos sobre temas de actualidad o de interés para los participantes. Así, grupos formados entre cinco o seis menores y hasta un máximo de 20 personas mayores abordan cuestiones sobre política, costumbres de Galicia y otros.

Antonio Campanón resaltó que esta iniciativa trata de recuperar "la cultura del abuelo" y que, realmente, se comprueba que se establecen "lazos de afecto" entre los parti-

cipantes. Se trata de "estimular el diálogo y la participación", para lo que se cuenta con un equipo de profesionales que actúan como mediadores en las sesiones y, además, se prepara una red de voluntarios que permita extender esta iniciativa también a los centros educativos.

El presidente de Camiña Acciona explicó que, por ahora, este programa está financiado por la Vicepresidencia de Igualdade e Benestar Social, ya que en él participan mayores y menores de centros dependientes de este departamento; pero confirmó la intención de implicar a la Consellería de Educación -con la red de centros de enseñanza obligatoria- y a alguna obra social.

AUTOESTIMA

El programa Xeracciona no es la única experiencia de relación intergeneracional, ya que en el municipio de Xermade (Lugo) este año se celebrarán las IV Jornadas Intergeneracionales y también hay iniciativas desde el Colegio de Educadores Sociales de Galicia, así como la edición de materiales didácticos al respecto.

El profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), Jesús Rodríguez, explicó a Europa Press que la interrelación entre mayores y menores propicia que los primeros "se sientan útiles" y que tanto unos como otros aumenten su "autoestima" y compartan aprendizaje en distintos ámbitos.

Como alguna de las ventajas de las relaciones intergeneracionales este experto señaló que se propicia la "comprensión y respeto" en relación a lo que representan para la sociedad las personas mayores y contribuye a "crear ciudadanos a largo plazo", al incidir en la educación y transmisión de valores entre los más jóvenes. Advirtió de que "un aprendizaje intergeneracional no es sólo poner juntos a mayores y menores", sino que es preciso "un proceso sistematizado" en el que se tenga en cuenta cómo adquiere conocimientos cada uno de ellos. No obstante, insistió en la oportunidad que suponen este tipo de relaciones para transmitir conocimientos sobre historia, cultura o valores.

Farodevigo.es EUROPA PRESS 12.04.2008

Fecha de recepción: 26/06/2008 Fecha de aceptación: 15/09/2008

La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela

Annette Kreuz Smolinsky, Carmen Casas García, Irene Aguilar Alagarda y

Mª Jesús Carbó Gávila

Centro de Terapia Familiar "Fase 2". Valencia

Correo electrónico: a.kreuz.tff@telefonica.net

resumen/abstract:

El trabajo sistémico en la escuela es una herramienta relativamente reciente y altamente eficaz para la solución de conflictos. El artículo describe la visión sistémica de los problemas más frecuentes en el aula, resaltando la necesidad de coordinación y la conveniencia de colaboración entre los diferentes componentes afectados: familia, profesorado, dirección, personal administrativo, alumnos, etc. Se elaboran los conceptos de rol del psicólogo sistémico escolar, demanda, derivación y se finaliza con un caso de intervención exitoso.

Working systemically is a very effective and quite new tool for conflict resolution and problem solving in schools. This article describes a systemic view for the most frequent problems presented in the classroom. It highlights the need for coordination, and the convenience of collaboration between the different components: family, teachers, direction, administrative stuff. We discuss concepts like the role of the systemic school psychologist, the presenting problem, the person who recommends intervention. The article finishes with the description of a successful intervention.

palabras clave/keywords:

Intervención sistémica en la escuela, terapia centrada en soluciones, terapia familiar

Systemic interventions in school psychology, solution focused therapy, family therapy

Introducción

En la actualidad, la palabra "sistémico" es un concepto conocido en la Psicología occidental. Evidentemente no es un término psicológico: el enfoque sistémico se puede aplicar a cualquier tipo de sistema, y tiene su origen en la necesidad de explicar fenómenos complejos, sobre todo el hecho conocido de que el "todo" nunca es la mera "suma de las partes". El funcionamiento de un sistema en su totalidad, por lo tanto, se rige por reglas de interacción y comunicación de estas mismas "partes" integrantes como conjunto. Sobre los años 50 del siglo XX, se desarrollaron una serie de nuevas ciencias sociales que ya no ponían el acento en el individuo, sino que ponían su foco de atención en el estudio de grupos más

amplios (antropología y sociología), en las relaciones entre los individuos y su entorno (comunicación, ecología), o en la organización y funcionamiento de los sistemas complejos o autodirigidos (teoría general de sistemas, cibernética).

Todo ello condujo al desarrollo de una nueva epistemología comprensiva de los conflictos humanos y los trastornos psicopatológicos, que recibió el nombre de Terapia Familiar (a lo que se añadió años más tarde el apellido de la corriente dominante, Sistémica), ya que su principal objetivo de intervención era la familia, como grupo relacional más persistente e influyente en el desarrollo de los seres humanos. Si bien ha mostrado su eficacia para comprender y actuar sobre todo tipo de organizaciones sociales, dentro de los cuales evidentemente se encuentran los sistemas educativos.

El Paradigma sistémico en el que se sustenta, pues, se concreta en que la naturaleza puede ser contemplada como un continuo, ordenado de manera jerárquica, en el que las unidades más grandes y complejas dominan las unidades más pequeñas y menos complejas. Debe considerarse cada nivel como un todo organizado. Un órgano, por ejemplo, es más que el simple agregado de células, una persona es más que el conjunto de sus órganos, una familia es más que la suma de las personas que la componen.

Si nos acercamos al centro educativo, podemos observar como éste se configura como un sistema que está compuesto por tres tipos de personal o miembros, que forman un conjunto dinámico y relativamente estable:

- 1- El alumnado
- 2- El profesorado
- 3- El equipo directivo (educacional y organizacional)

El Psicólogo Escolar sería el "cuarto elemento". De éste se espera que actúe en algunas de las situaciones de conflicto que en el marco escolar suelen producirse; y que la manera de intervenir no sea una amenaza competencial para otros. Debemos ser siempre respetuosos con las reglas de funcionamiento del Centro y con el subsistema que determina parte de su funcionamiento.

Puede parecer que el principal objetivo del trabajo del Psicólogo Escolar sea la atención a los alumnos, sin embargo el "cliente" demandante es el profesorado y a veces la dirección del centro.

El psicólogo ha sido llamado a atender a los maestros con el objetivo de que ellos puedan desarrollar sus funciones cuando se encuentran en determinadas situaciones descritas desde la idea de conflicto. Así pues, el Psicólogo Escolar forma parte de una red relacional que le define ambiguamente, en una posición "entre" y tiene la posibilidad de llegar a ser instrumento, operativo o no, en función de cómo maneje las demandas y las emociones complejas que surgen a la hora de manejar los conflictos de intereses, no solamente de los "clientes", sino también del mismo Psicólogo escolar.

Un psicólogo sistémico en la escuela

A pesar de las leyes que versan y concretan el papel que debe desempeñar el psicólogo en la escuela, a nivel práctico queda mucho camino por recorrer. La mayoría de los profesionales que ejercen como psicólogos en los centros educativos se quejan de esta ambigüedad que suele generar bastante problemática y malestar.

Mara Selvini (1986) llega a la definición general de que el psicólogo escolar es "promotor de cambio".

Pero aún así, no deja de quedar ambiguo el tipo de cambio en el que debe centrarse el psicólogo dentro de un marco de intervención escolar, con un límite de tiempo, de prioridades y con una serie de limitaciones que el propio sistema educativo lleva implícito: peticiones de intervención clínica cuando el ámbito es pedagógico, posibilidad/dificultad de intervención en determinadas aulas y a determinadas horas, diferentes visiones de un mismo caso a estudiar con diferentes diagnósticos y diferentes atribuciones, etc.

En muchas ocasiones, tal y como afirma Selvini (1986), la expectativa que se tiene del psicólogo escolar es de tipo mágico (de ahí el título de su libro "El mago sin magia"): se quiere una solución rápida, sin que implique ningún cambio en la persona que ha solicitado la ayuda (habitualmente el profesor), y que, evidentemente, forma parte del sistema.

Con ello, llegamos al punto de que ni siquiera la definición por la que apuesta Mara Selvini se ajusta a la realidad. Ya que la actuación del psicólogo sólo sirve como reforzador del statu quo, es decir, actúa en un sentido homeostático. Así, el psicólogo sacará al niño problemático de clase para tener "largas charlas reflexivas" con él, mientras que en su vuelta al aula seguirá obteniendo beneficios secundarios de su comportamiento disruptivo o seguirá interaccionando con un profesor al que le cuesta tener cierta constancia en el establecimiento de normas, lo mismo que le pasa al padre/madre del niño.

Lo más probable es que, además de seguir con el comportamiento, se sienta culpable por no ser del todo consciente de la dinámica relacional y evidentemente seguirá siendo el niño problemático al que no se le puede inducir a ningún cambio. Si seguimos extendiéndonos y ampliamos contextos, el padre/madre estará totalmente de acuerdo con respecto al comportamiento observado en el chico, pero discrepará enormemente en la atribución causal con el profesor.

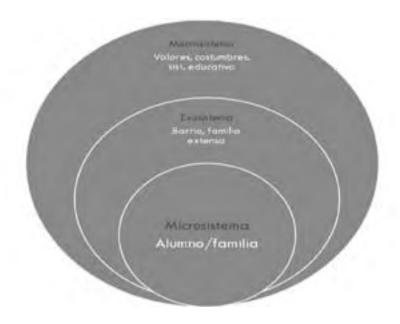
Poco tienen que hacer el psicólogo y el niño en estos casos, si no se sale de esta espiral. Todo lo mas, observar el estilo de lanzamiento de dardos de cada uno de los contendientes.

Es imposible resolver una conducta aislada sin tener en cuenta el comportamiento de los demás elementos que interactúan simultáneamente en los contextos en los que el niño interacciona.

Una vez llegado aquí, el planteamiento de la función del psicólogo escolar adquiere un nuevo matiz que, aunque también con carácter general, consigue centrar mucho mejor los objetivos y el modo de intervención.

Así, por encima de peticiones de intervención en casos concretos e individualizados, se situará en un plano donde el contexto se amplía y se tienen en cuenta otros sistemas o subsistemas. Por ello será necesario facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia.

Y es aquí donde la perspectiva sistémica, la escuela, los niños, los padres, los profesores, el personal del centro, la familia extensa del niño, el psicólogo, ... se amalgaman para hacer una mezcolanza maravillosa donde cada color es imprescindible para que resalten los otros, donde cada textura define y reconoce a las demás, donde la diferenciación termina provocando una sabia unión.



Familia y escuela como aliados

La perspectiva sistémica nos ayuda a tomar una posición donde el cambio tiene lugar, atendiendo a más contextos que amplían complejidad, incrementan las posibilidades de intervención y aumentan las posibilidades de ayudar de una manera más eficaz.

Es así cómo la familia entra a formar parte del entramado escolar. Estamos trabajando con dos sistemas que son abiertos, es decir, dos sistemas en constante intercambio con el entorno. Al niño habrá que entenderlo como "el niño en contexto" (Campion, 1985) como foco de una red de relaciones e interacciones en constante cambio y desarrollo, que influye y es influida por todos ellos (Osborne, 1996).

Un enfoque sistémico conjunto que se dirija al problema en el doble contexto de la familia y la escuela se centra en la relación

entre los dos sistemas con los siguientes objetivos:

- Facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia.
- Clarificar diferencias en la percepción de problemas, centrándose en cómo ocurren y no en por qué.
- Negociar conjuntamente los fines acordados.
- Empezar a explorar pasos específicos que conduzcan al cambio.

En base a esto, podemos llegar a la conclusión de que es más útil identificar las secuencias de interacción que contribuyen a la perpetuación del problema, que distribuir la culpa entre todos. Es entonces cuando la pregunta "por qué" (lineal, modelo causa-efecto), se sustituye por "cómo" (modelo circular).

Un resultado adicional del cambio de enfoque, tal y como opina Osborne (1996), es que las posibilidades de intervención se amplían. Las intervenciones se centran ahora en la modificación de la situación, en vez de cambiar al individuo. Además, con una visión más amplia se puede considerar dónde intervenir y de qué modo según cada caso, para poder plantearse cambios más a largo plazo.

Así, al establecer un plan de trabajo debemos considerar la interconexión entre los factores propios de cada familia, como su estructura, estilos de comunicación, historia, mitos, atribuciones familiares, etc., y establecer conexiones con los factores pedagógicos y propios de cada institución educativa con la posibilidad de que el cambio surja de los actores de cada sistema.

Contexto del psicólogo escolar

El psicólogo tiene la responsabilidad de la gestión del propio contexto, es decir, la responsabilidad de que los cambios que se generen a su alrededor pueden proceder de los cambios que el profesional -desde su propio contexto- pueda producir. El contexto del psicólogo sistémico son los elementos que configuran la red psicopedagógica:

- La macro-organización educacional de la cual formamos parte y dependemos.
- La institución definida como nuestro cliente: el centro educativo.
- La familia de los alumnos.
- Los otros servicios y profesionales que operan en el mismo terreno que nosotros, y...
- El propio profesional como sistema individual.
- El alumno.
- Los diferentes elementos incluidos en el contenido y metodología curricular.

Se trata de entender al Psicólogo Escolar no sólo como un individuo más, sino como parte de un contexto vivo, cambiante y en construcción.

En este entramado de relaciones nos encontramos, sin embargo, con que el psicólogo es "alguien sin rol fijo", sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas.



La única definición del rol consensuada es la del psicólogo como "promotor de cambio".

Por lo general, un chico con problemas para aprender es derivado por el profesor del aula al departamento psicológico del colegio. La tarea del psicólogo consiste en solucionar el problema que se le presenta de la mejor manera posible y utilizando los recursos y herramientas de trabajo que le parezcan más adecuados.

Por ello, la persona del psicólogo es un factor a considerar como una entidad individual y a la vez parte de un todo, siendo relevante su valoración psicológica individual y la observación que tenga del niño. Así, el psicólogo, ya sea miembro del sistema escolar o un terapeuta consultor, se encuentra inmerso dentro de las interacciones y transacciones que se van dando entre la familia y la escuela.

La teoría sistémica lo propone como un agente de cambio que sea mediador entre ambos sistemas, en lugar de considerarlo como un "experto" a quien se consulta para dar las soluciones o recomendaciones que los padres, los maestros o el niño deben hacer.

El psicólogo, que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita, a cada uno en el marco de su competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común.

Cuando el psicólogo logra marcar el contexto como "colaborador", da un gran paso adelante para entablar una relación franca con los educadores.

En caso contrario, el psicólogo se arriesga a ser definido por los demás y a ser utilizado por el sistema como factor de equilibrio para la configuración del statu quo.

En el mejor de los casos, el psicólogo favorecerá un cambio I, (un cambio que incluye un "más " o un "menos" de un determinado comportamiento, sin cambiar las reglas de interacción del conjunto de las personas que están implicadas en la situación objeto de intervención; por ejemplo "el niño molesta menos a sus compañeros" con lo cual habrá ayudado al grupo a no cambiar (homeostasis)). En el peor de los casos, el psicólogo saldrá perdedor y terminará por ser descalificado, ya que no habrá sabido afrontar ni resolver un problema mal planteado o incluso implanteable.

La institución educativa es otro de los elementos importantes que configuran el contexto y la labor del psicopedagogo. Las relaciones entre los miembros del sistema escolar y en particular entre los compañeros de clase del niño que presenta el problema son un factor que permite amplificar la visión que podemos tener de la situación. También, la descripción de la maestra y la observación de las interacciones en el aula nos permiten ver cómo el comportamiento de un miembro de la clase influye en los demás y viceversa. Así, el conocimiento de las secuencias comunicacionales repetitivas nos revela las reglas del juego sistémico sobre el cual tendremos que intervenir para producir el cambio.

La estructura del centro educativo, que está conformada por subsistemas con sus diferentes grados de jerarquía también puede ayudarnos ya que será importante evaluar las fronteras entre los subsistemas, la posición que ocupa cada miembro, las alianzas y coaliciones existentes. Tal y como se verá en el caso explicitado, implicar subsistemas "importantes" como bedeles o personal de

comedor puede ser crucial para la solución de un problema.

Otro aspecto que influye en las dificultades de aprendizaje son los factores pedagógicos y didácticos que se refieren al currículo, metodología y planificación de los contenidos curriculares, ya que muchas veces no consideran las necesidades e intereses de los niños.

Intervenciones psicológicas y sistémicas en la escuela

En general, el objetivo prioritario de las intervenciones es aproximarse todas las partes y reconocer que puede haber más de una manera de ver las cosas, centrando las conversaciones en atender el problema del niño desde las diferentes perspectivas, teniendo claro que es necesaria la ayuda mútua.

Uno de los medios más potente y eficaz es la utilización de entrevistas conjuntas en donde se da la oportunidad a que ambos sistemas puedan escucharse mutuamente. El rol profesional es de mediador, clarificador y facilitador.

El objetivo será crear las condiciones óptimas para que se dé el diálogo.

Una vez establecida esta base de comunicación es conveniente acercarmos más a la complejidad de la situación de los sistemas con los que vamos a trabajar.

La interrelación entre la familia y la escuela es bastante compleja y diversa; por lo que, al trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, hay que considerar desde la percepción y actitudes del psicólogo, la escuela y los padres, así como, algún factor de estrés o cambio en la familia, la posibilidad de recursos adicionales en el colegio, entre otras. También es relevante considerar en ambos contextos las atribuciones o adjetivos que recibe el niño y analizar las interacciones que permiten que las dificultades en el aprendizaje perduren en el tiempo. Por lo que establecer estrategias de acción que consideren "los contextos del aprendizaje" facilitará nuestra labor. (Elina N. Dabas, 1998).

En concreto, la intervención en la escuela puede beneficiarse de ciertas ideas, estrategias y técnicas que proceden de la práctica clínica sistémica:

- La intervención debe apoyarse en la familia, pues además de comprender las dinámicas relacionales existentes nos ayuda a identificar los recursos de la persona y de su entorno facilitando su movilización.
- La intervención debe conectar los elementos de la demanda (síntoma-sufrimiento-alegación).
- Las hipótesis relacionales sobre el juego o la dinámica familiar son un elemento privilegiado para poder dialogar sobre la posición del niño en determinada situación y poder ocupar un lugar de mediador y clarificador respecto de las alternativa existentes, de los dilemas y elecciones posibles.
- Los enfoques narrativos pueden ser particularmente útiles para lograr la participación del niño y de la familia.
- La amplificación de narrativas alternativas.

Y, como muy bien proponen algunos terapeutas (Haley, 1980) "hacer cosas diferentes de las habituales" en sí mismo ya implica, abre, induce un cambio. Comienzan a pasar cosas distintas, se producen interacciones diferentes, se incorpora información nueva al sistema, que afecta personas o procedimientos en lugares nuevos. El desequilibrar un sistema ya es precursor de cambios.

Se pueden encontrar diferentes modalidades de intervención en función de las necesidades reales tanto de la escuela, del alumno o de la familia (Berzosa, P.; Ríos, J. & Rodríguez, G., 2001).

Dificultades en el proceso de intervención

Es imposible pensar en el trabajo del asesor psicopedagógico sistémico sin tener en cuenta que somos profesionales que trabajamos dentro de una compleja red socioprofesional, o, como dijimos anteriormente, "entre" contextos. Ello implica entender que es un ámbito poco definido, poco reconocido, poco aceptado prácticamente en nuestra red. Sin embargo, esta indefinición puede convertirse en una cualidad que podemos poner a nuestro favor si la sabemos manejar.

Se trata, pues, de redefinir las dificultades que habitualmente encuentra un asesor psicopedagógico en su quehacer diario, de modo que puedan construirse como características operativas en un ámbito de trabajo que se caracteriza por la ambigüedad de sus funciones.

¿Qué hemos de tener en cuenta para ser operativos?

- A) Nuestra intervención tiene sentido en el centro educativo si hay una situación de conflicto. No se nos solicita si no lo hay y las cosas van bien.
- B) No somos unos profesionales a los que se les permita definir un contexto clínico en nuestra intervención.

- C) Se nos pide una intervención dirigida al cambio en un contexto, el escolar, en el que la mayoría de las veces no vamos a encontrar el origen del problema, sino sólo algunas de sus consecuencias.
- D) Quien nos lo pide, generalmente, no lo hace para él mismo y a menudo no asume la autoría de la petición (M.Selvini, 1986).

Cuando se nos llama para intervenir, nuestro cliente, el maestro en su demanda explícita o implícitamente, nos hace referencia a su relación con la familia del alumno o grupo de alumnos.

No es necesario que pensemos mucho para darnos cuenta que, en situaciones de conflicto, la escuela puede elaborar un discurso en el que la familia no salga muy bien parada. Generalmente, en estas situaciones nos encontramos en una batalla dialéctica de connotaciones tanto simétricas como complementarias; por ello, la confianza recíproca entre la familia y los profesionales del centro se mueve en unos niveles demasiado bajos.

En este punto, tenemos la oportunidad de definirnos como mediadores entre la escuela y la familia, y poder conectar las razones, los sentimientos y las expectativas de los unos y los otros.

Además, no hay que olvidar que podemos tener nuestro mapa de zonas donde es más fácil influir, nuestro estudio de relaciones en la institución y en la familia, nuestras estrategias para reforzar puntos fuertes y subrayar "lo común" y similar que sirva de unión de las diferentes partes para conseguir un trabajo fructífero.

Problema de la derivación y demanda

Antes de abordar la situación-problema debemos reflexionar sobre las razones concretas que la han motivado. Esto es importante, ya que no todas las demandas responden a una necesidad real en su formulación inicial. Por ello, es conveniente llevar a cabo un análisis de la demanda de intervención que nos ofrezca una situación general de ésta.

Es interesante conocer cómo surge, a qué responde, cómo evoluciona, y cómo se vincula la demanda. Por lo tanto, habrá que conocer:

- Quién plantea la demanda: personas aisladas, grupos formales, tutores, equipo directivo. Es relevante conocer la posición que ocupa la persona o grupo que realice la demanda, ya que en función de la autoridad con la que cuente se abordará en mayor o menor grado sus peticiones.
- Cómo se ha consensuado: Se trata de hacer un análisis compartido de la situación para ver las coincidencias y las discrepancias que existan. El objetivo es el de establecer las relaciones necesarias para crear las bases de colaboración.
- 3. A quién afecta: Si a las mismas personas que realizan la demanda o a otras personas ajenas a ésta.
- Grado de elaboración: Las demandas excesivamente amplias en su formulación inicial resultan difusas, por lo que habrá que concretarlas.
- Coherencia: Es necesario que la demanda que se realice esté conectada con el proyecto de centro, o con la línea del equipo de apoyo.

Podemos encontrarnos con cuatro situaciones de demandas a las que podemos responder y que se diferencian en su origen.

- No demanda/encargo: Se asume la demanda de una forma mecánica, basándose en una prescripción burocrática presuponiendo que el usuario desea cambiar. Asegura el respaldo administrativo, pero por el contrario puede generar rechazo en los demandantes.
- Demanda forzada: Situación en la que la demanda procede de alguna estructura de autoridad del sistema (equipo directivo).
- Demanda formal: Es la demanda que procede de los órganos colegiados y se produce como consecuencia de un proceso de negociación y de acuerdo colectivo.
- Demanda real: Ésta se produce cuando el tipo de petición coincide con la práctica cotidiana, con las necesidades e intereses reales de las personas.

La demanda se convertirá, así, en un plan de trabajo; esto es, hay que darle un sentido práctico, convertirla en un objetivo que guíe la acción. Por otro lado, la demanda no depende de nosotros como orientadores, sino que lo que depende de nosotros es la capacidad de interpretar y resolver dicha demanda.

Para ello, será conveniente crear un contexto de negociación, gestión y colaboración, siendo los puntos clave los siguientes:

- a) Los objetivos deben ser claros, prácticos y éticos.
- b) Hay que priorizar y concretar las áreas y ámbitos de trabajo.
- c) Hay que ajustar las expectativas.

- d) Hay que delimitar el marco de trabajo estableciendo los diferentes roles, tareas, calendario, etc.
- e) Por último se debe mantener y generalizar lo conseguido.

La demanda y la dimensión relacional

La persona que se pone en contacto con el psicólogo sugiere que se le defina como "diagnosticador" ("comprendí dónde está el trastorno") y como "terapeuta impotente" ("no sé qué hacer"). Al excluirse categóricamente de la definición de "cliente" del psicólogo, se coloca en su mismo nivel y crea un contexto de "consulta con el experto supervisor", ofreciendo de manera implícita una coalición con él. ("Veamos qué es capaz de hacer ahí donde yo fracase").

La demanda-tipo de los docentes es la de intervenir en un caso "difícil" -habitualmente un niño con síntomas de inadaptación- para un diagnóstico preciso y, de ser posible, una terapia directa, o al menos la propuesta de consejos pedagógicos de comportamiento.

La hipótesis es que el problema reside en el niño indicado o, a lo sumo, en su familia.

Al psicólogo se le pide que cambie al individuo portador del síntoma, presentado como una mónada aislada artificialmente de su contexto.

Se observa, entonces, que la secuencia "señalamiento-diagnóstico-terapia del sujeto señalado" cristalizaba la situación en un esquema lineal preconstituido, en el que se ignoraban los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como "sistema de comunicación".

En estos casos la expectativa puede ser doble:

- Se confía en que el psicólogo confirme "la validez pedagógica" de la actitud del docente y ratifique, entonces, las decisiones adoptadas,
- O bien, se espera que el psicólogo asuma la responsabilidad del caso y se ocupe en forma directa del "paciente señalado", tomándolo "a su cargo" y eximiendo al docente de toda obligación al respecto.

En el momento en que la familia se ve obligada a dialogar con el psicólogo por la presión del profesor, es corriente que asuma dos actitudes típicas: por un lado, pretende obtener la seguridad de que en el caso de su hijo no se trata de una enfermedad mental, y por otro, tiende a atacar a la escuela y a achacar a los docentes incapacidad profesional, transfiriendo así a la escuela las críticas imputables al niño y a su familia.

Así mismo, cuando los padres o profesores obligan a un niño a consultar al psicólogo, la entrevista es muy desganada y hasta paradójica.

Se tiene una expectativa de tipo mágico, ya que la demostración de su impotencia servirá para tranquilizar a quien plantea el problema: "si el psicólogo no tuvo éxito, ¿por qué habría de tenerlo yo?" Cuando el psicólogo acepta intervenir y se deja envolver en un manejo de este tipo, su intervención, lejos de ser terapéutica o promotora de cambio, sólo sirve para reforzar el statu quo.

Es interesante notar que la atribución de poderes mágicos al psicólogo (con el consiguiente e inevitable fracaso) actúa en sentido homeostático. Muchas veces el problema por el que se nos consulta no es, en general, el problema aparente: oculta, en realidad, un problema de relación de poder en alguno de los sistemas implicados: entre un docente y un compañero o entre el docente y el director, entre la escuela y la familia, etc.

El siguiente caso resulta un ejemplo de intervención sistemica entre contextos.

Un caso de intervención

Víctor es un niño de 2º de ESO (ha repetido 1º) que llegó al Colegio actual (Colegio Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria) a mitad de curso de 6º de primaria, como consecuencia de los problemas de convivencia que presentó ese mismo curso en un Centro Público donde estuvo el resto de su escolaridad.

Las dificultades en el Colegio anterior llegaron a su punto máximo cuando comenzó a faltar al respeto a una profesora y ésta, no pudiendo tolerar la presión que los padres del alumno aliándose con él llegaron a ejercer en contra de ella, tuvo que hacer intervenir a la inspección educativa, finalizando las intervenciones con el cambio del alumno al Centro que asiste actualmente.

Las notas de 5º de Primaria del anterior colegio fueron: NM en 7 asignaturas y PA en 1.

La etiqueta con la que llegó al nuevo colegio era de "chico problemático y agresivo".

Hipótesis inicial

El equipo directivo se centró en que de alguna forma comenzaría a repetirse el triángulo anterior con la alianza padres-hijo en contra de cualquier figura de autoridad del sistema escolar.

Análisis de la demanda

La demanda fue planteada por la Dirección del Colegio al escolarizar al niño a mitad de curso y por los problemas de indisciplina e inadaptación que presentaba en el Centro anterior.

Consensuada por la dirección, psicóloga y tutora del curso donde se integraba el nuevo alumno, con el objetivo de establecer unas bases de colaboración en la futura intervención.

Se consideró que la demanda afectaba también al resto de profesores/as que impartían 6° de Primaria y por supuesto al alumno y a sus padres.

Por tanto en el inicio nos encontramos con una demanda forzada (de la Dirección) que debíamos consensuar y adaptar a las necesidades del resto de miembros implicados en la misma para poder redefinirla como real.

Tuvimos un primer contacto masivo: las tres características de la demanda se encontraban dentro del sistema, pero en personas diferentes:

- 1. El síntoma estaba centrado en el niño y su comportamiento en la escuela (no trabajaba en clase e incordiaba a los compañeros/as) y en la familia (no obedecía a los padres y discutía y se pegaba con la hermana).
- El sufrimiento se manifestó en los profesores, los alumnos, el niño, la madre (siempre lloraba en las entrevistas).
- 3. Alegación (necesidad de cambio): La presentaban los profesores y los padres.

Proceso de Intervención

Entrevistas:

- Inicial: Padres-Director (Se consolida el ingreso y se motiva a los padres para colaborar conjuntamente).

- Padres-Tutora 6º Primaria (Acogida mediante el historial académico-familiar-social).
- Padres-Alumno-Psicóloga-Director: Se centró la entrevista focalizando en lo positivo de la conducta individual y familiar en general.
- Padres-Psicóloga-Tutora.
- Psicóloga-Alumno.

El niño manifestaba experimentar dolor por el "fracaso anterior". La familia lo asumía como propio y la profesora-tutora manifestaba una expectativa generada por los mensajes que le habían llegado de que hiciera lo que hiciera no funcionaría.

La psicóloga constató que la familia presentaba condiciones de riesgo respecto a las relaciones sociales ya que existía aislamiento respecto a parientes, amigos, etc.

Por tanto, se pensó que un factor de protección podría venir a través de la potenciación de una comunicación positiva entre familia-escuela. Se intentó, además, resaltar la parte positiva del chico mediante redefiniciones con el fin de neutralizar y reducir la estigmatización del mismo para que la comunicación comenzara de forma eficaz.

Objetivos de la Intervención

- 1. Evaluación del alumno:
 - Aptitudes intelectuales.
 - Adaptación de conducta: personal, escolar, familar y social.
 - Perfil de personalidad.
 - Hábitos de estudio.
- 2. Áreas y ámbitos de trabajo:
 - Adaptación del alumno al nuevo contexto clase.

- Equilibrar el rendimiento académico de acuerdo con sus aptitudes, teniendo en cuenta el programar refuerzo si se consideraba necesario.
- Expectativas: Se esperaba por parte de la dirección y resto de equipo que de acuerdo con la actitud inicial del niño y padres, el cambio de Centro sería un factor a favor de una evolución positiya.

Evaluación inicial del alumno

Incluía la aplicación de pruebas psicopedagógicas que de forma regular se aplicaban cada año en 6°. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Tablas 1,2,3.

Los resultados en Hábitos de Estudio no resultaron significativos.

Se realizó una devolución del informe a los padres que se mostraron satisfechos, aunque algo preocupados manifestando que en casa los hermanos discutían mucho y les era difícil controlarlos.

Evaluación final del alumno en 6º

NM: 2 asignaturas y PA 6 asignaturas.

Cerramos la intervención ese curso con una entrevista padres-alumno-tutora-psicóloga. El balance fue positivo, aunque el último mes Víctor se mostraba más desinhibido y algunos profesores comenzaron a expresar malestar con respecto a un ligero cambio de comportamiento algo disruptivo por parte del alumno.

Después de las vacaciones del verano comenzó 1º de ESO con una actitud completamente distinta al curso anterior. Insultaba sobre todo a las niñas, empujaba, se mostraba desafiante con los profesores, etc.

Tabla 1. BADYG-E 3. Perfil individual de Aptitudes Diferenciales y Generales

FACTORES	PC
Inteligencia General	35
Razonamiento Lógico	65
Relaciones Analógicas	68
Series numéricas	75
Matrices Lógicas	40
Completar oraciones	25
Problemas numéricos	15
Encajar Figuras	25
Memoria Auditiva	68
Memoria visual	45
Atención	77
Rapidez	45
Eficacia	25

Tabla 2. TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

FACTORES	C
Inadaptación General	61-80
Inadaptación Personal	61-80
Depresión-Intrapunición	81-95
Inadaptación Escolar	41-60
Aversión a la instrucción	61-80
Hipolaboriosidad	No significativo
Hipomotivación	61-80
Aversión al profesor	No significativo
Indisciplina	No significativo
Inadaptación Social	61-80
Insatisfacción Ambiente familiar	No significativo
Insatisfacción con los hermanos	No significativo
Educación adecuada del padre	21-40
Perfeccionismo hipernómico	81-95
Educación adecuada de la madre	41-60
Marginación afectiva	61-80

Tabla 3. CPQ: Perfil de Personalidad. Resultados significativos:

Factor I → Sensibilidad dura, poca simpatía por las necesidades de los demás.

Factor N → Astuto, calculador, prudente, perspicaz.

Factor 0 → Tenso, frustrado, presionado, sobreexcitado, inquieto.

Tabla 4. Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares.

- Aislado (Muy bajo en "popularidad")
- Rechazado (Destaca en "rechazo")
- No sociable (Muy bajo en "expectativa de popularidad")
- Muy rechazado (Destaca en "expectativa de rechazo")
- Cobarde
- Agresivo
- Provocador
- Manía

En el primer trimestre que Víctor cursaba 1º de ESO por primera vez, se aplicó a la clase el Bull-S (Fuensanta Cerezo Ramírez, versión marzo 2002). Test de evaluación de la agresividad entre escolares. El instrumento analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios: aceptación—rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales. El resumen del informe de Víctor aparece en la tabla 4.

Analizados los resultados del Bull-S por parte de la Psicóloga, Director y Tutor, pasamos a la elaboración del programa de intervención para ese curso:

 Comenzamos por especificar las responsabilidades del profesorado respecto a la vigilancia en el patio y aula,

- también en pasillos, en las entradas y salidas del aula.
- Pedimos colaboración respecto al control a las educadoras responsables del comedor.
- Teniendo en cuenta que la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye en el comportamiento social, en las tutorías se reforzó el trabajo en autoestima y habilidades sociales.
- Se programaron clases de apoyo en las áreas de lenguaje y matemáticas ya que comenzó a bajar el rendimiento.
- Se programaron intervenciones de la psicóloga en el aula pidiendo colaboración a los compañeros y compañe-

- ras para ayudar a Víctor cuando diera indicios de no controlar la conducta.
- Víctor y el grupito de iguales más afín (dos chicas y un chico) se reunieron tres veces con la psicóloga con el fin de evaluar lo que mejor funcionaba en la clase.
- La psicóloga realizó durante ese curso ocho entrevistas individuales con Víctor y tres con los padres, una de ellas se incluye también al niño y otra junto con el Director.
- 8. Se hacía necesario el refuerzo de la implicación, compromiso y colaboración entre familia y escuela, pero esto resultaba imposible si no alcanzábamos a poder comprender la dinámica relacional que existía entre los miembros del sistema familiar, por ejemplo Víctor tiene una hermanita 4 años menor, que los padres nunca quisieron que asistiera a las entrevistas, asiste a un colegio público distinto del que provenía el hermano y no pensaban cambiarla tampoco ahora al mismo.
- Se derivó a la familia a una psicóloga externa con el fin de realizar un trabajo más extenso y completo de las relaciones del sistema familiar al completo.

El niño justificaba siempre sus conductas desculpabilizándose y los padres manifestaban lo mismo hasta que se demostraba evidentemente que no era así.

Sustituimos la narrativa culpabilizadora por una alternativa de necesidad de apoyo hacia el niño desde los distintos sistemas: familia y colegio (clase). Para ello, estratégicamente fuimos sustituyendo la repetición de las soluciones intentadas en la familia y el colegio. Por ejemplo, el padre se mostraba agresivo y colérico, llegando a pegar al niño en ocasiones, conducta que repetía aunque no funcionara. La alternativa era que la madre interviniese en ese momento controlando de forma pacífica la situación, lo hablaran los padres por separado y luego tomaran las medidas acordadas. Si mostraba un comportamiento disruptivo como por ejemplo repetir con sorna alguna indicación del profesor/a o insultaba a compañeros, debía ir a la clase de refuerzo con un profesor realizando tareas curriculares en lugar de salir sin hacer nada.

El paciente identificado en esta familia era el niño, con una triangulación clara entre padre-madre-niño.

El síntoma les distraía del conflicto de pareja que de forma sutil manifestaban durante las entrevistas. La connotación positiva manifestada a los padres en términos del sacrificio que hacía el niño por ellos para que continuasen juntos, hizo que cesaran las conductas agresivas del padre hacia él quedando redefinido el problema dentro del ámbito familiar.

A la psicóloga externa sólo acudieron dos sesiones los padres y Víctor individualmente tres y no llevaron a la hermanita.

El segundo curso en la aplicación del Bull-S no se manifestó el factor "Manía".

Los compañeros mostraban mayor aceptación hacia él y al final del curso los padres se separaron.

Conclusiones

Barudy(1998) indica que entre los factores que inciden en el desarrollo de las conductas conflictivas destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los medios familiar y escolar, donde, sin duda, el mayor exponente lo conforman las experiencias de maltrato, sufrido u observado, pero

el escenario propicio para su manifestación, es el aula.

Una vez observados los resultados y la forma de intervención, podemos hipotetizar que la intervención conjunta y de carácter colaborativo ha sido un elemento decisivo en el manejo de la problemática presentada.

Sólo a través de la cooperación de los diferentes sistemas intervinientes se puede destriangular al paciente identificado (el alumno/hijo), sacarlo de la situación problemática en la que se encontraba y permitirle seguir avanzando en su crecer personal y académico.

Tal y como reseñábamos en páginas anteriores, las entrevistas conjuntas nos permiten entender los diferentes puntos de vista y los objetivos de intervención.

Por otro lado, la intervención se realiza en aquellos contextos que son propios del territorio de influencia del psicólogo escolar. Es decir, asesora y colabora en la intervención en el aula, con los compañeros y en el ámbito familiar.

De esta manera puede desarticular la función del síntoma y eliminar los elementos mantenedores del mismo.

Por último, el cambio de narrativas y la redefinición del síntoma son técnicas que pueden suponerse potentes facilitadores del cambio 2. En este caso además estructuralmente se produjo también en el sistema familiar, abriéndonos finalmente una nueva vía de intervención en el niño en interacción con ambos sistemas, pero sobre todo nos interroga sobre el Paciente Identificado y nos posibilita desplazarnos del "ser" hacia el "poder ser" a través del cambio.

Bibliografía

Álvarez, M. y Fernández, R. (2002) CHTE. Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. Madrid: TEA Ediciones.

Barudy, J. (1998) El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Paidós.

Berzosa, P.; Ríos, J. y Rodríguez, G., (2001) El modelo sistémico en el contexto escolar: ¿Puede ser un método eficaz de prevención? en *Cuadernos de Terapia Familiar*. Il Época- Año XV. Nº 48-49 117-132

Campion, J. (1987) El niño en su contexto. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (2000) El Test Bull-S. *Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor.

Dabas, E. (1998) Redes sociales, familia y escuela. Buenos Aires: Paidós.

Dowling, E. y Osborne, E. (1996) Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós.

Haley J.,(1980) *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Hernández, Pedro. (1990) *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: Ed. TEA.

Porter, R. B. y Catell, M. D. (2002) *CPO. Cuestionario de Perso-nalidad para niños*. Madrid: TEA Ediciones.

Selvini, M. (1986) El mago sin magia. Barcelona: Paidós.

Yuste Herranz, C. (2002) BADYG-E3. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Madrid: Ed. Reeducación Logopédica.

Fecha de recepción: 08/07/2008 Fecha de aceptación: 16/10/2008



Protocolo de actuación ante conductas disruptivas

Ángel Latorre Latorre y Jerónima Teruel Romero Universidad de Valencia. Dpto. Psicología Educativa y de la Educación

resumen/abstract:

En este artículo abordamos el problema de las conductas disruptivas. Sugerimos tres niveles de actuación: A) Definir con claridad lo que se entiende por conductas disruptivas. B) Recomendar a los centros escolares que elaboren protocolos de actuación ante ellas y ofrecerles sugerencias de realización y aplicación. C) Facilitar estrategias, técnicas y soluciones prácticas para manejarlas en el aula.

This article discusses the problem of disruptive conduct. We suggest three levels of action: (A) Defining clearly what is meant by disruptive conduct. (B) Recommending the adoption by teaching establishments of action protocols for dealing with these behaviors and offering suggestions for drawing up and applying these protocols. (C) Providing strategies, techniques and practical solutions for handling these behaviours in the classroom.

palabras clave/keywords:

Conducta, disrupción, prevención e intervención.

Prevention an intervention inadequate conducts.

Introducción

Uno de los retos que se plantean en estos momentos en el sistema educativo es la creación de procesos educativos donde impere la buena convivencia y el orden en el centro escolar, y más concretamente dentro del aula donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Todo aprendizaje y socialización exige unos formatos de respeto y confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, en las últimas décadas ha aumentado el sentir por parte del profesorado,

y de la sociedad en general sobre la falta de motivación por aprender y, sobre todo de la proliferación de contextos de aula donde no existe un buen clima, e imperan las conductas indebidas y la falta de disciplina de algunos alumnos con el amparo y seguimiento del conjunto del alumnado.

Esta dificultad y tensión que la mayoría de profesores manifiestan se hace sentir en el procesos de enseñanza-aprendizaje y se atribuye generalmente a la indisciplina de una serie de alumnos, denominados disruptivos, los cuales impiden la marcha

normalizada del aula con sus comportamientos y actitudes, creando además, un campo abonado para la falta de respeto a la autoridad del profesor y a las normas establecidas. Por otro lado también se aprecia una falta de motivación en el alumnado hacia los contenidos escolares y de apoyo por parte de la sociedad en su conjunto hacia la acción educativa del profesor. Es cierto que, determinadas fórmulas didácticas son más propicias a la aparición de este tipo de comportamientos, y así mismo lo es que en este momento ya contamos con propuestas de actuación educativa directamente dirigidas a la respuesta de este problema.

Análisis de la disrupción

Al recoger este sentir latente en el profesorado hay que plantearse qué se puede hacer y cómo se puede realizar un análisis ajustado que guíe la acción educativa en los claustros de profesores. En respuesta a estas dos preguntas proponemos una serie de pasos que se pueden llevar a cabo en los centros escolares por el conjunto del profesorado, para aunar criterios y establecer buenas prácticas docentes, que favorezcan la coordinación de actuación y la aplicación de medidas, tanto preventivas como de intervención, ante las situaciones de disrupción que se den en el aula.

Con ello se pretende, por una parte, aclarar cuáles serían las "buenas prácticas" para afrontar la disrupción para que el conjunto de profesores las pueda asumir como propias, y por otra, aportar mayor coherencia y consistencia en la actuación ante los incidentes o situaciones de indisciplina en el aula. Pensamos que este planteamiento contribuirá a aliviar la tensión asociada a la disrupción, y apoyará al profesor que ha de tomar medidas al respecto, al tiempo que

los alumnos toman conciencia de que la forma de afrontar los conflictos en el centro en particular es predecible y, con ello, justa. No se trata de buscar un sólo y único camino ante las diversas situaciones conflictivas que se dan en el aula, dado que ello siempre exige una adaptación a la situación particular, que en muchos casos requiere de una flexibilización, ajuste, buen control y manejo del profesor, sino de buscar puntos comunes de actuación que favorezcan la seguridad, la autoridad y la autoestima de todas partes implicadas en este tipo de conflicto.

¿Qué es una conducta inadecuada?

Un primer problema que solventar es acordar qué es y qué no es inadecuado, pues de ahí se derivan las consecuencias que se han de implementar de forma consistente v coherente. Muchos profesores interpretan esta pregunta a través de la elaboración de normas que marquen definitivamente las conductas inapropiadas. Se puede llegar a precisar que es inadecuado aquello que moleste al profesor. Sin embargo, en la interacción del aula, cada profesor mantiene rutinas que estructuran la clase, en definitiva formas de proceder propias que a menudo son también elementos normativos que los alumnos deben respetar. De ahí la importancia de crear un marco de discusión del conjunto de profesores que instruye en determinados niveles educativos, ej.: último ciclo de primaria, primer ciclo de secundaria, ESO o en Bachillerato, dado que en cada tramo educativo, además de cada asignatura, se establecen tratamientos metodológicos específicos y propicios para cada etapa en particular.

Se debe tener en cuenta el énfasis que actualmente se mantiene en los objetivos

educativos que se orientan al desarrollo de competencias cívicas, hacia la creación de alumnos con comportamientos y actitudes positivas hacia el otro; es decir tolerantes, prosociales... Intentamos que aprendan a cooperar y a ser respetuosos hacia los demás, por lo que habrá que revisar el modelado que queremos proporcionar en las interacciones del aula para promover estas conductas. La conducta inadecuada será aquella que atente con cualquiera de estos principios e impida el buen funcionamiento de la clase. Conviene señalar que, hay una gran variedad de descripciones de estas conductas que van desde manifestaciones de "baja intensidad", como molestar, dar respuestas inadecuadas, no respetar el turno de palabra, retar al profesor, etc., hasta agresiones físicas o verbales graves, conductas anti-sociales, absentismos, maltrato a otro compañero, y en casos extremos, a conductas derivadas de problemas psicológicos.

Además de esta gran variedad de formas de comportamiento, existe un problema añadido y es que cada profesor lo interpreta de acuerdo a su percepción, nivel de tolerancia, experiencia personal y estrategias de control y manejo del aula. Lo que es apropiado en un lugar o clase con un profesor determinado puede ser absolutamente inapropiado en otra clase o con otro profesor. Se agudiza la dificultad cuando los profesores tienen respuestas diferentes v cada uno tiene un umbral de tolerancia diferente con consecuencias muy diversas para el alumno. Esto crea confusión en los alumnos, y por otro lado favorece que el alumnado evalúe al profesor novel o desconocido para saber sus límites y a qué atenerse frente a su conducta. Esta situación coloca de forma sistemática a un grupo de profesores en situación de riesgo y de estrés en sus clases hasta que puedan demostrar su capacidad y autoridad ante el alumnado.

También, se ha de tener en cuenta las diferencias personales de cada profesor y aquellas actuaciones que deberían llevarse a cabo por el conjunto del claustro ante ciertas conductas inadecuadas. Es decir, una conducta inadecuada de baja intensidad y no repetitiva tiene como respuesta una serie de técnicas e interacciones que cada profesor con su estilo personal domina v despliega; sin embargo, ciertas conductas más graves y repetitivas aconsejan medidas consistentes y compartidas por el grupo de profesores que imparte en el mismo grupo, ciclo o en el claustro en su totalidad. Es por esto que se debe estipular aquello que se considera grave o muy grave y arbitrar medidas concretas que den una respuesta educativa a las mismas

Hay que preguntarse dentro de un marco de sentido común qué es lo esencial, qué es lo importante y cómo podemos responder de forma coherente, coordinada y cohesionada dentro de un claustro ante las conductas inadecuadas. Esta no es una tarea sencilla y a menudo crea tensiones en el seno de los claustros, dado que los profesores entienden que se coarta su libertad personal a la hora de dar clase. Por el contrario encontrar estos puntos de encuentro y promover un estilo personal de centro al abordar los conflictos a largo plazo generará más satisfacción y bienestar dado que se considera un hecho colectivo al producir seguridad y firmeza en el conjunto de la escuela.

El énfasis ha de redundar en unos principios y comprensión del hecho educativo compartidos, que se lleva a cabo a través de un enfoque de desarrollo interno del conjunto de la escuela en cuanto a las conductas inadecuadas y modelado de las conductas deseadas. Las pautas de actuación en esta fase de análisis pueden ser varias, mostraremos una ejemplificación como posible estrategia de trabajo, si bien se pueden desarrollar un sinfín de métodos que proporcionen la información necesaria para llegar a acuerdos.

Un error de interpretación lleva a una "mala praxis" educativa

Conviene tener en cuenta que, la disrupción en el aula es un fenómeno complejo e interactivo a pesar de interpretarse en muchos casos como un hecho que recae en una serie de individuos (alumnos). Así encontramos que en la búsqueda de mejoras del clima de aula hay que valorar y revisar aspectos referentes a la organización del aula, las estrategias de comunicación que se dan con cada profesor y grupo, los vínculos relacionales que se establecen entre los mismos, el ajuste curricular y las adaptaciones curriculares, las normas del aula y las rutinas que utiliza cada profesor en sus procesos de aula. Como ejemplo podemos citar conductas tales como: levantarse del sitio sin pedir permiso, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase y no querer seguir con la tarea, molestar a compañeros, preguntar para retardar la instrucción, tirar tizas, etc. un sinfín de actos menores que provocan desazón y una grave dificultad para proseguir la marcha de la clase. Esto a menudo es interpretado por el profesorado como rebeldía, falta de cooperación y de motivación de un alumno. También es importante señalar que, la disrupción dentro del aula es una constante compartida tanto por los alumnos como por los profesores y supone la mayor dificultad y primer motivo de conflicto escolar según el estudio del Defensor del Pueblo (2000) con la denominación de "los alumnos que no permiten que se imparta la clase". Esta perturbación en la marcha de la vida escolar es claramente recurrente y se sitúa en el aula como lugar privilegiado. Como mantienen Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003) "el aula es el eje de la vida diaria de los centros escolares; en ella tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales; en ella ejercen fundamentalmente su profesión los profesores y en ella acceden los alumnos a lo que conocemos por currículum escolar explícito".

Los alumnos actúan así por diferentes razones. En algunos casos por aburrimiento o por necesidad de diversión, en otros como consecuencia de la sensación de fracaso y la dificultad de seguir la marcha de aprendizaje del grupo, lo que a veces acarrea una sensación de vacío y sin sentido que produce una falta de motivación importante. En otras ocasiones puede ocurrir para llamar la atención del profesor o de sus propios compañeros, o por múltiples causas. Cada caso y circunstancia suelen ser un producto multifactorial de elementos personales, grupales y sociales.

Ahora bien, la disrupción de baja intensidad es atendida en la interacción del aula con estrategias propias en función del contexto, ejemplo: gestos, llamadas de atención, soslayando el incidente, cambiando de actividad, acercándose al territorio donde se producen los hechos, etc. Estrategias todas ellas propias del profesor como profesional y guía de la actividad. Sin embargo, el gran riesgo son los incidentes repetitivos y de mayor calado que se producen en el aula que retan la autoridad del profesor, minan su autoestima y significan una dificultad al abordarlo e interpretar el sentido y el mensaje que quieren comunicar.

La importancia del profesor

Es indudable que el liderazgo en el aula ha de tenerlo el profesor, éste marca el ritmo, los contenidos, organiza el espacio y el tiempo, y supervisa el buen funcionamiento de la actividad. Si bien cada profesor es único y por tanto existen diferentes formas de aproximarse al aula y a las materias. A pesar de ello, varias investigaciones apuntan a ciertos rasgos en la forma de actuar debido a las materias que se imparten y a las propuestas metodológicas que se lleven a cabo. No existe un estilo docente que sea necesariamente mejor que otro, aunque sí es cierto que existen estilos de comunicación y de interacción que tienen consecuencias diferenciadas y que es importante conocer.

Hay profesores que no manifiestan grandes dificultades al impartir clase, y otros que por el contrario de forma repetida y a veces constante se enfrentan a conflictos y episodios de falta de disciplina por parte de los alumnos. También ocurre que ciertos alumnos se comportan de forma inadecuada con ciertos profesores o en ciertas clases y no tanto en las otras. En definitiva hay elementos de actitudes, comportamientos y destrezas de los profesores que actúan de elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de cierto alumnado. Por lo que existen factores relacionados con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no sólo con la personalidad y forma de abordar la marcha de la clase de un profesor sino también con su estilo personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se produzcan en los procesos del aula.

Destacan en este sentido los estudios realizados sobre los estilos de interacción de los profesores (Brekelman, Levy y Rodríguez, 1993), en los que han intentado analizar los comportamientos docentes clasificándolos sobre dos parámetros; la proximidad entre profesor alumno, y la gestión de la influencia al enseñar. La proximidad se basa en el grado de cooperación y relación interpersonal que establecen con los alumnos, y la influencia refleja quién y cómo controla la comunicación en el aula. Basándose en una serie de estudios realizados con este esquema de análisis en el que preguntaron a alumnos de Holanda, Estados Unidos y Australia sobre su percepción de los estilos de comunicación de sus profesores, obtuvieron una tipología de ocho estilos de interacción del profesorado con sus alumnos. Un ejemplo de esta tipología es:

- Estricto: El ambiente de aprendizaje está bien estructurado y centrado en la actividad.
- Con autoridad: Bien estructurado, con ambiente agradable y centrado en la tarea.
- Tolerante y con autoridad: Mantiene una estructura que favorece la responsabilidad y la libertad del alumnado.
- Tolerante: Los alumnos tienen más libertad y el ambiente es agradable brindándoles apoyo.
- Inseguro/Tolerante: Muy cooperativo pero con poco liderazgo. La clase está poco estructurada.
- Inseguro/Agresivo: Hay un ambiente de desorden agresivo. El profesor y los alumnos se perciben como oponentes y continuamente se escalan los conflictos.
- El aguantador: Lo más relevante es el constante esfuerzo que el profesor realiza por mantener el orden en la clase, lo cual suele conseguir pero a costa de mucha energía personal.

 Represivo: Los estudiantes se muestran desconectados y extremadamente dóciles, aunque no significa que se impliquen en la actividad, siguen las reglas y tienen miedo de los estallidos de enfado del profesor. Este profesor es la cúspide de la rigidez.

Evidentemente estos estilos docentes, tienen repercusiones en el aprendizaje del alumnado, v están directamente vinculados con los estilos personales de afrontar la interacción del aula. Debemos tener en cuenta el hecho de que es casi imposible que se dé un profesor que únicamente ponga en práctica sólo uno de estos estilos; a menudo tenderá hacia uno de ellos, aunque ante situaciones muy particulares de clase o grupo-clase pueda actuar desde otro modelo diferente al habitual. El profesor represivo confunde la agresión con dominación; por el contrario los tres primeros modelos que se centran en un alto dominio y baja oposición al alumnado generan ambientes de aprendizaje mucho más productivos y satisfactorios.

Los estudiantes entendían en estos estudios que sus mejores profesores eran unos líderes fuertes, amigables, comprensivos y menos inseguros e insatisfechos, y utilizaban los "partes" mucho menos que otros profesores. Usualmente les dejaban más responsabilidad y libertad. Por el contrario los peores profesores se les percibía como menos cooperativos y que se situaban en posiciones de oposición u oponente. En general los alumnos responden mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas de liderazgo.

La cualidad que más valoraban en un profesor era el nivel de proximidad y no tanto el de dominio. Sin embargo, los profesores son percibidos por los alumnados como dominantes y cooperadores a la vez. Por lo que el buen profesor se basa en una mezcla de cooperador con dominio. Por el contrario, los peores profesores eran aquellos que se engloban dentro de las categorías, represivo, inseguro-tolerante y agresivo-inseguro. El primero por ser tremendamente estricto y duro y los dos últimos, que a menudo se asociaba a profesores recién entrados en la profesión, debido a la dificultad de aprender en una clase donde predomina el desorden.

En consecuencia entendemos que si bien existe una responsabilidad por parte del alumno disruptivo en el cambio de actitud y de comportamiento dentro y fuera del aula, también es conveniente comprender que el profesor es importante y su papel en la gestión de los conflictos que se derivan de esa situación tensa y desajustada es esencial para su consecución favorable o no. El profesor cuenta con un gran poder para establecer los límites, y las pautas de conducta y trabajo en el seno del aula. Este poder se dirige a promover un buen clima social cuando la actuación consiste en el modelado positivo de la comunicación, y el uso de la autoridad legítima.

Nosotros apuntamos que el buen profesor es aquel que sabe ejercer, además de la autoridad formal (legítima por razones del puesto), la autoridad práctica (capacidad para hacer cumplir las normas).

El profesor experimentado maneja y despliega un conjunto de trucos, estrategias, procesos, actividades, etc., las cuales ha interiorizado y aplica según el contexto, el tipo de alumnado y la propuesta curricular. Este conocimiento es tanto de la experiencia profesional como de sus destrezas personales, si bien siempre hay cabida para aprender nuevos recursos que amplíen el repertorio de los docentes.

Al promover los protocolos de actuación en el aula, los profesores pueden contrastar y mostrar las destrezas y opciones personales que pare ellos son eficaces y dar a conocer al resto de compañeros discentes estas mismas. Esto, sin embargo, exige trabajo en equipo, apertura hacia el otro y sinceridad al ser necesario que se expongan las rutinas, destrezas y actividades que los profesores realizan al dar clase.

¿Cómo abordar la disrupción?

La mayor implicación del alumnado en los procesos de aula, la motivación por la tarea, las buenas relaciones interpersonales y el aiuste curricular a las características de los alumnos son todos ellos elementos disuasorios para los incidentes de disrupción. De igual forma, una disciplina asertiva con autoridad y teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada alumno también son cauces eficaces de gestión de las conductas inadecuadas. Pero, por otro lado el profesor debe sentirse arropado y valorado en el conjunto de la escuela, y muy especialmente por los compañeros de claustro para poder pedir ayuda en caso necesario, al igual que brindar ayuda si es requerida por otro compañero. El aislamiento y soledad al que está sujeto el profesor en estos momentos no proporcionan la satisfacción profesional, ni favorece un aprendizaje entre colegas, por lo que es importante el contraste de opiniones y el apoyo mutuo desde el respeto a los estilos personales de cada profesional. Es esencial que el profesorado se sienta competente en su papel, mantenga unas expectativas realistas y altas sobre la capacidad de logros académicos de su alumnado, tenga confianza en sí mismo y se sienta reconocido y valorado en la comunidad educativa. Ahora bien existen buenas prácticas y rutinas de aula que son más aconsejables que otras, estilos docentes que atienden más o menos a la diversidad, estilos de comunicación que promueven la buena relación o por el contrario disponen para el enfrentamiento, ajuste curricular y propuestas de evaluación más o menos inclusivas, estrategias de control y manejo de aula que escalan o desescalan los conflictos, etc. En definitiva no existe un único modelo de profesor, sino diversidad de enfoques que es necesario contrastar y utilizar como aprendizaje profesional.

Debido a la complejidad que observamos al analizar los incidentes disruptivos y los procesos de aula, es aconsejable que los centros escolares elaboren unas guías internas de actuación que ayuden tanto en la prevención como la intervención de este fenómeno con la intención de favorecer una reflexión sobre visiones y posicionamientos educativos contrapuestos o no coincidentes, búsqueda de normas, buenas prácticas y respuestas coherentes y consistentes por el conjunto del profesorado y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las clases.

Estas guías internas de actuación a menudo se han referido a normas compartidas, propuestas curriculares conjuntas, o medidas extraordinarias en casos especialmente difíciles. Sin embargo, el objeto de este escrito no es tanto actuar en momentos puntuales cuando surja la necesidad de cortar o erradicar un comportamiento o un ambiente especialmente deteriorado, sino comenzar un proceso de reflexión a modo de investigación en acción en el que los centros puedan elaborar y reflexionar sobre su propio contexto. Para ello se aconseja que acuerden aquello que se ajuste a su realidad, expectativas y posibilidades para una mejora

de las relaciones interpersonales dentro del aula, como de los procesos de instrucción y aprendizaje y con ello promover la motivación y el enganche tanto del alumnado como del profesorado en la mejora del ambiente del centro escolar.

Se plantean una serie de dificultades en los claustros de profesores que inician estos procesos de mejora, tales como:

- Dificultad al valorar el nivel de importancia y el tratamiento de las conductas "inadecuadas" y "desajustadas" en el aula por parte de cada profesor.
- Falta de coherencia de actuación con criterios compartidos en el tratamiento de los conflictos en el aula.
- Poco conocimiento compartido de estrategias y estilos docentes útiles para afrontar estas situaciones.
- Desconocimiento de los procesos de aula que establecen unos y otros profesores, cada profesor es una isla con respecto a los otros.
- Inhibición al comunicar o hablar sobre las actuaciones docentes entre el profesorado.
- Ausencia de tradición en la observación del aula y reflexión posterior.
- Poca experiencia de trabajo en equipo.

Pues bien, aquellos centros escolares que quieren emprender un proceso de mejora para abordar y prevenir la disrupción requerirán un trabajo en equipo, una confianza de unos en otros, una actitud de colaboración además de un espacio y tiempo para negociar acuerdos, revisar la marcha de la propuesta, analizar casos concretos y propuestas de actuación y contrastar logros y dificultades.

Proceso de acuerdos sobre las situaciones de disrupción (selección del comportamiento disruptivo)

En una primera fase se deberían precisar aquellas conductas que el conjunto del profesorado considera disruptivas; para ello, se pueden utilizar los partes de amonestaciones para un mayor rigor, incluso cuantificar tipos de conductas que han provocado los castigos o llamadas de atención. Seguimos el proceso enunciado por Fernández (2006). Podemos categorizar dichas conductas en cuatro grandes apartados que van de menor a mayor gravedad; se deben completar los indicadores por cada grupo de profesores que emprenda esta tarea y rellenarlo con aquellas conductas que dentro de estas categorías se consideren recurrentes y negativas para un buen funcionamiento de la clase por un amplio número de profesores.

Hemos tomado como referencia dos criterios de selección de las categorías. Una basada en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula; profesor alumno, alumnos entre sí, y otra relacionada con la propuesta de tarea y las normas generales del aula. A menudo es difícil situar un comportamiento dentro de una sola categoría ya que se entremezclan; ahora bien, por cuestiones de eficacia habrá que decidir en qué categoría tienen más referencia.

Una vez analizadas las conductas más frecuentes cada claustro ha de determinar aquellas que considera más graves o que deben tener un tratamiento consistente, y permitir que cada profesor pueda atender las otras de acorde a su estilo docente personal. Así mismo, es importante consensuar una serie de pautas de actuación que potencien la resolución de los conflictos derivados de esas conductas de forma edu-

cativa y pacífica, así se pueden especificar respuestas ajustadas a determinadas conductas, teniendo en cuenta la frecuencia y la intensidad de la mismas.

El promover la discusión entre el profesorado de cómo actuar dentro del aula, facilita a su vez la comunicación entre ellos. pudiéndose aportar consejos o referentes de buenas prácticas entre unos y otros. En última instancia es oportuno que se promuevan una serie de pasos de intervención de los conflictos previos al parte de amonestaciones o a la expulsión que sean bien conocidos por el conjunto de los profesores y aceptada su idoneidad. De ahí que un parte de expulsión del aula, sea en todos los casos un incidente muy grave, y no tanto fruto del estado de ánimo o de la tensión que se sufre un día determinado en una clase dada. No debemos olvidar que, algunas conductas que se repiten de forma continuada por parte del alumnado en muchas clases, pueden ser objeto de acuerdo compartido y precisada la actuación que debería mantener el equipo docente que le atiende. En definitiva se trata de mantener unas normas claras y consistentes, además de favorecer unas rutinas de aula compartidas en los temas de mayor relevancia. Un equipo con pautas compartidas de actuación aumentan la eficacia de éstas.

Buenas prácticas y medidas al abordar la disrupción

Los profesores utilizan un amplio abanico de estrategias de intervención. En última instancia su presencia nunca es neutra dado que ellos son los que guían y estructuran la actividad. A modo de ejemplo desglosamos actuaciones que de forma normalizada los profesores despliegan en sus procesos de aula como respuestas o prevención de las conductas inadecuadas estos mismos acuerdos pueden ser adoptados por un equipo docente tras una reflexión conjunta entre los profesores involucrados. En este sentido podemos pensar en acuerdos de un grupo de profesores que imparte clase a un mismo grupo y que procede a la búsqueda de estrategias compartidas que promuevan el éxito en el aprendizaje en la clase. Una vez llevadas a cabo v verificada su utilidad puede elevarse su utilización al ciclo correspondiente o en su caso al conjunto del claustro con la idea de idea de incorporarlas al Plan de Convivencia del Centro. Por esta razón dividimos las estrategias en dos categorías: por un lado, el profesor y el equipo educativo o departamento, y por otro las decisiones de ciclo o claustro.

Estas dos categorías aparecen graduadas de menor a mayor nivel de implicación e intensidad de la medida de intervención. Las medidas que apuntamos referentes a decisiones de claustro suponen una organización que la soporte, por ello es necesario que el claustro asuma estas estrategias como un beneficio colectivo orientado al bienestar y la convivencia en el centro. Dado que algunas de ellas exigen tareas de supervisión por parte de los docentes fuera del horario de clase es necesario establecer, a principio de curso, una organización del horario del profesorado que permita su desarrollo.

1º Profesor, equipo educativo o departamento; Estrategias que funcionan en el aula

Propuestas metodológicas:

- Refuerzos positivos (elogios verbales y de mirada, reconocimiento del trabajo, ánimo, proximidad corporal...)

- Llevar la clase organizada, llevar un guión ¿qué se va a trabajar? ¿con qué material? ¿cómo se va a evaluar?
- Adecuada organización del espacio para desarrollar la tarea programada.
- Utilizar los turnos de palabra para participar (aprender a escuchar)
- Cambio de actividad Replanteamiento del aula.
- Informar y a ser posible negociar la propuesta metodológica.
- Mantener buenas relaciones interpersonales con el alumnado.
- Presión (exigencia de resultados y esfuerzo en la tarea), atracción (intercalar actividades distendidas), pausas (cambio de actividad).

Propuestas de control y manejo de la interacción en el aula:

- Efectuar gestos y miradas que indiquen la conducta deseada.
- Realizar indicaciones centradas en la tarea, no tanto en la persona.
- No otorgar atención a las conductas de disrupción leve.
- Silencio del profesor ante la dispersión del aula.
- Invadir territorio, acercamiento a la zona o alumno disruptivo.
- Llamar la atención de forma seria y breve.
- Utilizar el humor, no el sarcasmo.
- Mensaje en la persona.
- Explicitar de forma breve las consecuencias derivadas de la conducta inadecuada.

- Proponer diferentes opciones y que el alumno escoja aquella que prefiera, se castigue a si mismo si es necesario.
- Bombardeo de ideas (batería de preguntas sobre lo expuesto en clase, preguntas selectivas de acuerdo con un nivel de competencia).
- Reflexión grupal sobre lo acontecido, pregunta al grupo: "¿qué pasa hoy?".

2° Decisiones de ciclo o claustro. Estrategias que funcionan en el aula:

Propuestas metodológicas:

- Diferentes formas de agrupaciones.
- Utilizar diferentes metodologías para atender a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Supervisar y controlar posibles desajustes antes de que ocurran, estar muy atento.
- Promover el aprendizaje entre iguales y la cooperación.
- Utilizar diversas estrategias de evaluación.
- Promover el éxito, reconocer las buenas acciones.
- Recurso de control: "Agenda" oficial del alumno, para control trabajo y sobre todo para trasmitir información a los padres con "recibí".

Propuestas de control y manejo de la interacción en el aula:

- Cambiar de sitio.
- Retirar de la zona o de las personas que refuerzan la mala conducta.
- Tiempo fuera.

- Hablar con el alumno aparte al finalizar la clase. Breve charla individual.
- Exponer en privado las dificultades y las necesidades que hay que cumplir.
- Pérdida del recreo.
- Estancia en el centro después de terminar las clases.
- Hacer un contrato.
- Entrevista con el tutor.
- Poner una nota a la familia con las dificultades que están apareciendo.
- Hablar por teléfono directamente con la familia.
- Corrección personal para reflexionar o recuperar la materia.

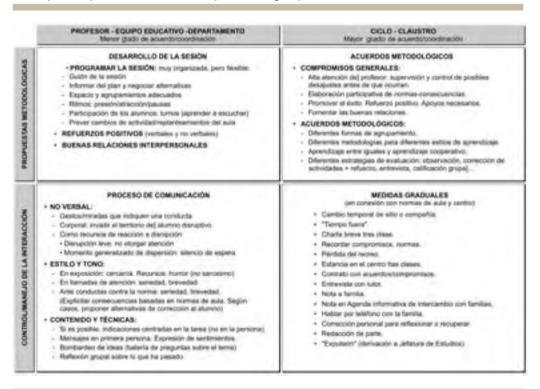
- Hacer un parte.
- Expulsar del aula.

Conectar las buenas propuestas prácticas con las actuaciones ante problemas concretos de disrupción en el aula es condición sine qua non para favorecer la convivencia escolar; es por ello, que una vez desglosadas las situaciones, conductas e interacciones que se consideran disruptivas habrá que buscar respuesta con las buenas prácticas y medidas que a su vez se han descrito como eficaces y sobre todo realistas y ajustadas al contexto particular de la escuela. Al conectar las actuaciones con los desajustes se han de precisar el estilo de respuesta que se quiere favorecer desde una perspectiva educativa y reparadora. De ahí que se puedan establecer graduación de medidas según la intensidad, respuesta y as-

CONDUCTA	ACTUACIÓN				
Amenazar, agresión física o verbal al docente o compañero					
No acatar órdenes, instrucciones, quejarse de la tarea.	1. Recordar a alumno las normas pactadas por el conjunto de la clase y las consecuencias derivadas de su incumplimiento.				
	2. Recordar los acuerdos metodológicos consensuado o informados al principio de la unidad didáctica.				
	3. Se trata de cortar la situación cuanto antes. Hay que justificar lo menos posible y siempre que sea posible hacer referencia a las normas (*).				
	4. Utilizar estrategias persuasivas de control y manejo del profesor, equipo docente (ver listado)				
	5. Utilizar las estrategias persuasivas de control y manejo de aula de centro. Aumentando paulatinamente intensidad del tratamiento de las medidas de intervención.				
	(*) La intervención debe ser lo más breve posible, no ocupar mucho tiempo de l clase, se debe mostrar contundencia.				
	Con el diálogo individual si no se ha hecho esa tarea:				
	- se realizará en otro momento, pactar dónde y cuándo.				
	- como la actuación ha sido en grupo, debe darse información sobre las consecuencias, así es aleccionado.				
	- si no se cumple la tarea propuesta y pactada: comunicación a la familia, de manera ágil.				

	1. Preguntar el motivo.		
	2. Opciones posibles priorizadas.		
	a) sentarle para compartir con un compañero el material		
No traer libros y material escolar.	b) aportarle nosotros el material		
No sacar los libros y dis-	c) darle un material alternativo		
ponerse a seguir la clase.	d) que no haga nada y citarle para hablar en otro momento		
	3. Seguir el protocolo de "Propuestas metodológicas y de control y manejo de aula" adoptadas en el centro.		
Uso del teléfono móvil, comer, fumar, utilizar el juegos electrónicos.	- Son conductas que no pueden ser aceptadas ya que impiden el normal desarrollo de las clases al tiempo que una falta de respeto en el contexto de aula. Normalmente en los reglamentos de los centros estas conductas están expresamente prohibidas, y en algún caso como el consumo de tabaco u otras sustancias están prohibidas en normativas superiores.		

Buenas prácticas y medidas al abordar la disrupción: estrategias que funcionan en el aula.



pectos personales de cada situación y en su caso alumno. Un posible ejemplo de utilización de este procedimiento sería:

Una vez acordado el protocolo de actuación será necesario que sea bien conocido y divulgado entre el conjunto del profesorado y ciertos aspectos del mismo entre el alumnado para que exista predictibilidad y se puedan mantener unos códigos normativos claros y educativos.

Es importante, especialmente con el profesorado recién llegado al centro, comunicarles los procedimientos, los recursos y los servicios de resolución de conflictos que existen en el propio centro además de los acuerdos apoyándoles en las dificultades que puedan surgir debido a su situación inicial de riesgo ante el alumnado.

En todo caso, sería de indudable valor el apoyo entre compañeros, o bien con explicaciones concisas sobre los modos de proceder o bien a través de modelado de unos hacia otros, en observaciones de clases o apoyo conjunto.

En este artículo hemos intentado abordar brevemente algunas de las posibles intervenciones tanto para prevenir la disrupción como al abordarla a nivel de aula. Como se puede observar la interacción, la actitud y destreza del profesor son elementos clave que hay que favorecer y potenciar desde una visión colegiada, en el que el apoyo de unos hacia otros y la observación, además de una posterior reflexión sobre las interacciones e incidentes dentro del aula nos sirvan para mejora la práctica docente y disminuir la disrupción en el día a día.

Bibliografía

Brekelmans, M.; Levy, J. y Rodríguez, R (1993): A typology of teacher communication style. En Wubbels, T y Levy, J (eds); *Do you know how you look like?*. London. Falmer Press pp 47-55.

Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Cerezo, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Madrid: Pirámide.

Fernández, I. (1996) Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores*, 180, pp. 35-53.

Garrido, V. (1984) *Delincuencia* y *sociedad*. Madrid: Mezquita. S A

Gutiérrez, M.; Clemente, A. y Musitu, G. (1993) Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia, *Revista de Psicología de la Educación*, 4, pp. 81-91.

Latorre, A. y Jurado, E. (2003) *Programas Europeos de Educación para la tolerancia*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Latorre, A. y Sanfélix, F. (1997) Intervención del Psicólogo Escolar en Educación Secundaria. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, pp. 6997.

López, J. M. (1994) Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis* y *Modificación de Conducta*, 73, pp. 645-668.

Pérez Delgado, E. y Mestre, M. V. (1999) *Psicología moral* y *crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.

Ruiz, M. (2000) *Convivencia y disciplina*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Samper, P. (1999) Variables familiares y formación en valores. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Teruel, J. (2007) Estrategias para Prevenir el Bullying en las Aulas. Madrid: Pirámide S.A.

Torrego, J. C. y Moreno, J. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza ensayo.

Vallés. A. (1990) Las habilidades sociales en la escuela: Una propuesta curricular. Madrid: Ed. EOS.

Fecha de recepción: 18/04/2008 Fecha de aceptación: 21/10/2008

Crítica de libres

Actualmente, el término "bullying" resulta conocido incluso entre personas que no tienen una vinculación profesional con el entorno escolar. Cualquier lector medio de la prensa diaria sería capaz de describir algunas de las características de dicho fenómeno.

A pesar de la novedad del término, el "bullying", acoso escolar o violencia entre iguales no es algo de reciente aparición. Muchos de nosotros podríamos evocar situaciones y anécdotas vividas o presenciadas en las aulas de nuestra infancia y adolescencia que remiten muy claramente a tales hechos.

La diferencia estriba en que hoy en día hay una mayor sensibilidad y preocupación de toda la sociedad ante los episodios de violencia protagonizados por menores, cuando éstos desempeñan papeles, tanto de víctima como de agresor. Numerosas investigaciones han evidenciado con datos la incidencia real, sus consecuencias y la grave afectación en la convivencia cotidiana dentro del ámbito escolar, al tiempo que se han puesto en marcha planes de prevención e intervención directa.

En esta línea, el presente trabajo de Jerónima Teruel recoge su experiencia, tanto en el estudio y tratamiento de la violencia y el acoso escolar, como en el asesoramiento y formación a docentes en esta área.

El libro arranca con una invitación a la reflexión, desde un posicionamiento claro a favor del profesorado, con un reconocimiento del alto nivel de exigencia requerido por los distintos agentes sociales y, especialmente, por la familia a la hora de abordar las dificultades en la convivencia.

Dentro del esquema seguido por la autora, los siguientes capítulos se centran en la delimitación del concepto de acoso, proporcionando una serie de pautas e indicadores para la detección de posibles situaciones de maltrato, al tiempo que se apunta un protocolo de actuación por parte de la comunidad educativa, con la implicación tanto del profesorado como del psicólogo escolar. Especialmente interesantes son los capítulos 7 y 8, dirigidos a concretar la responsabilidad de los profesores y el papel de los padres.

A continuación, formando un bloque más específico, se recogen distintas propuestas de

Estrategias para prevenir el bullying en las aulas



Autora: Jerónima Teruel Romero

Editorial: Pirámide. Colección Ojos Solares. Sección: Tratamiento. 2007.

intervención que pueden aplicarse en el aula como estrategias de prevención, tales como el entrenamiento en habilidades sociales, la resolución de conflictos, el refuerzo de la autoestima, las técnicas de dinámica de grupos y la relajación.

La obra ofrece una visión introductoria, con carácter divulgativo, altamente recomendable para lectores que pretendan aproximarse al fenómeno del acoso escolar y a sus diferentes manifestaciones y tipos de violencia entre iguales. Con un lenguaje asequible y un tono ameno, puede resultar especialmente útil a los padres. Además, puede servir para el profesorado, no específicamente formado en esta área, que pretenda adquirir una noción global de las principales estrategias de prevención, sin llegar a una profundización en el tema. Ello justifica la decisión de la autora de limitar la reseña de citas directas de investigaciones, incluyendo como contrapartida un apartado de lecturas recomendadas en los anexos.

> Por *Chelo Claramunt Busó* Gabinete Psicotécnico Municipal de Torrent

Crítica de libres

Debido a la amplia experiencia clínica y docente de su autora, el libro no sólo tiene rigor científico sino que además expone casos y ejemplos, habituales en la práctica clínica que, junto a su adecuada exposición didáctica, ayudan a comprender y asimilar perfectamente tanto las causas del descontrol emocional como su tratamiento.

Está dividido en 10 capítulos, también contiene un CD-ROM con los cuestionarios autoaplicables más utilizados en la práctica clínica para la valoración de los problemas indicados (convenientemente descritos en el capítulo diez), registros de conducta, ejemplos gráficos de la Relajación Muscular Progresiva de Jacobson, etc.

El primer capítulo presenta el tema tratado e indica los cuatro objetivos que se pretende conseguir, y efectivamente se logra, con su publicación: entender por qué surge la violencia, enseñar a controlar emociones negativas, facilitar recursos y habilidades de comunicación efectivas, y motivar al paciente para el cambio de conducta.

En los siguientes capítulos, dos y tres, nos adentramos, en los celos como emoción, la relajación como control de la ansiedad, el ciclo de la ira y la predisposición del sujeto a las conductas violentas, explicando también con claridad el concepto de resiliencia.

Sin casi darnos cuenta, por lo amena que resulta su lectura, llegamos al capítulo cuatro donde podemos comprender los distintos tipos de comunicación (aserción, agresión, inhibición y agresión pasiva). Completando la información sobre asertividad en el capítulo cinco.

Especialmente relevante es el capítulo seis que profundiza en el tema de la ira. Se explican los pasos de la escalada de la ira, las señales que nos indican el descontrol y las técnicas adecuadas para abordarlo, así como los aspectos que hay que trabajar para la prevención de recaídas.

El capítulo siete versa sobre el autoconcepto y la autoestima, se revisan las formas erróneas de interpretar la realidad, con abundantes ejemplos, e indicando cómo combatirlas.

El siguiente capítulo, el ocho, focaliza la atención en los distintos tipos de comunicación, intra e interpersonal, explicando las habilidades de comunicación no verbal y la importancia de saber escuchar para hacer amistades y conseguir mantenerlas.

"Cómo superar el descontrol emocional"



Autora: Amelia Catalán Borja

Editorial: Centro de Psicologia Clínica i Formativa, 2009

Destaca, por ser imprescindible su utilización para conseguir buenos resultados en el tratamiento psicológico del descontrol emocional, el capítulo nueve que, aparte de la relajación mental y la respiración profunda, se centra en la Relajación Muscular Progresiva, detallando minuciosamente todo el proceso, aclarando los pasos a seguir mediante cuadros y dibujos que permiten comprender perfectamente cómo debe realizarse, algo que en algunos manuales no está recogido de forma tan exhaustiva como en éste.

En definitiva, este libro no puede faltar en la biblioteca de los psicólogos que trabajen en el ámbito clínico, como libro de consulta y para disponer de los necesarios instrumentos de evaluación de la impulsividad. También puede ser de gran utilidad como libro de autoayuda puesto que, en mayor o menor medida, todos hemos padecido algún episodio de descontrol emocional por lo que es interesante conocer mejor el desarrollo de esas situaciones y cómo aprender a manejarnos correctamente para que no lleguen a ocurrir.

Por *Luis Aparicio Sanz* Licenciado en Psicología, Especialidad Clínica

Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo

Isabel Martínez Sánchez, Raúl Navarro Olivas y Santiago Yubero Jiménez

Universidad de Castilla-La Mancha
Correo electrónico: MIsabel Martinez@uclm.es

resumen/abstract.

Este estudio examina la imagen que una muestra de adolescentes españoles posee de hombres y mujeres y de sí mismos en relación a los estereotipos de género. Los participantes indicaron qué rasgos masculinos y femeninos del BSRI asociaban con el hombre y la mujer típica y con cuáles se describían a sí mismos. Los resultados muestran que las imágenes prototípicas de hombres y mujeres se presentan bien definidas en la adolescencia de acuerdo al estereotipo de género. De igual forma la imagen de sí mismos se define también en función del estereotipo de género. Sin embargo, al comparar la imagen que chicos y chicas tienen de sí mismos con la imagen que tienen de hombres y mujeres se encuentra que tienen una imagen menos estereotipada de sí mismos que de las personas de su género.

This study analyse the gender-stereotypical view of the male, the female and the gender-stereotypic selfview in a sample of Spanish adolescents. Participants rated the typical male and female and themselves on masculine and feminine traits from the BSRI. The results show that the prototypical view of males and females in adolescence is clearly defined by gender stereotypes. In the same way, the self-view is defined by the trait stereotypes. However, when self-view is compared with the prototypical image of male and female, the data shows that self-view is less stereotypical than the view of same gender people.

palabras clave/keywords:

Estereotipo, género, masculinidad, feminidad

Stereotypes, gender, masculinity, femininity

Introducción

El término género se refiere a los componentes psicológicos y culturales derivados de las definiciones sociales sobre lo que es ser hombre o mujer (García-Mina, 2000). En este sentido se considera que el género es multidimensional ya que en su análisis pueden identificarse elementos tales como conductas, roles y características que son adquiridas a través de la interacción en diversos contextos sociales (Deaux, 1985). Entre estos elementos, el estudio de los

estereotipos ha tenido especial relevancia dentro de la investigación sobre género, considerando que los estereotipos constituyen un importante grupo de descriptores en torno a los que hombres y mujeres elaboran juicios sobre sí mismos y sobre los otros (Cuadrado, 2007). Los estereotipos de género han sido clasificados, de acuerdo a su contenido, en dos tipos: aquellos estereotipos referidos a las características psicológicas que se atribuyen, con mayor o menor frecuencia, a hombres y mujeres reciben el nombre de estereotipos de rasgo; mientras que las creencias relativas a la adecuación a actividades, roles o conductas diferenciadas por sexo, se conocen como estereotipos de rol (William y Best, 1990, citado en Morales y López, 1993).

A su vez, los estereotipos de rasgo han sido conceptualizados desde un doble punto de vista. De un lado, se consideran las creencias generalizadas o rasgos estereotipados hacia los demás; y del otro lado, las autoatribuciones y la internalización de esos mismos rasgos como parte del auto-concepto de género. Tanto unos como otros se encuentran estrechamente vinculados a las nociones culturales sobre masculinidad (que se asociaría con rasgos de comportamiento instrumentales) y feminidad (que se asociaría con rasgos de comportamiento expresivos; Abele, 2003).

En este sentido, una de las teorías psicológicas más populares en el estudio de los estereotipos de rasgo surge con los estudios de Sandra L. Bem (1974, 1981) y también con los realizados por Janet T. Spence y sus colegas (Spence, Helmreich y Holahan, 1979). Desde ambas perspectivas se asume que hombres y mujeres se comportan de forma estereotipada, poseyendo rasgos de personalidad que reflejan las diferencias entre ambos sexos. En concreto, la dimensión masculina se construiría en base a la percepción generalizada de que los hombres poseen más rasgos o características instrumentales tales como la dureza, la independencia, la competición, la eficacia, la agresividad, etc. La dimensión femenina estaría determinada por la posesión de características o rasgos expresivos, siendo descrita como emocional, sumisa, dependiente, compasiva, etc. (Lameiras, López, Rodríguez, et al., 2002; Parsons y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998).

La evolución de los roles asignados a hombres y mujeres ha llevado, también, a un cambio en los estereotipos de género. Así, las diferencias entre hombres y mujeres que reflejan los estereotipos son menores a medida que los roles de ambos sexos se vuelven más similares v no son vinculados de forma exclusiva a un ámbito -el hombre al ámbito público y la mujer al ámbito privado (Diekman y Eagly, 2000)-. Ambos sexos han visto como se han producido cambios en el ámbito familiar, educativo y laboral que ha llevado consigo a una creciente auto-adjudicación de los rasgos tradicionalmente masculinos y femeninos independiente del sexo (Echebarría y González, 1999). A pesar de ello, diferentes investigaciones confirman la persistencia de una visión tradicional de los comportamientos, rasgos y roles de mujeres y hombres (Martínez y Paterna, 2001; Pastor y Bonilla, 2000).

La investigación sobre la estereotipia de rasgo se ha dirigido, por un lado, a analizar aquellos atributos que conforman la dimensión de masculinidad y feminidad (p. e., Auster y Ohm, 2000; Helgeson, 1994) y, por otro, a comprobar la persistencia de estas creencias (p. e., Krueger, Pasman, Ace-

vedo, y Villano, 2003; López-Sáez y Morales, 1995; Twenge, 1997). Los estudios llevados a cabo en Estados Unidos muestran que los estereotipos de rasgo no han sufrido variaciones significativas durante las últimas tres décadas. Sin embargo, en relación a la auto-percepción de estos rasgos estereotipados, los datos parecen confirmar un cambio dirigido hacia la adscripción de rasgos instrumentales y expresivos menos diferenciado en ambos sexos. Las mujeres son las que más cambios han experimentado al auto-asignarse rasgos que eran estereotipadamente masculinos, mientras que los hombres siguen aferrados a los rasgos tipificados para su género, siendo menor el número de rasgos expresivos que perciben en sí mismos (Auster y Ohm, 2000; Spence y Buckner, 2000; Twenge, 1997).

Los datos de muestras españolas con personas mayores de 18 años informan que las imágenes prototípicas de hombres y mujeres permanecen estáticas a pesar de las más que evidentes transformaciones sociales (López, Morales y Lisbona, en prensa). Sin embargo, y de igual manera que en Estados Unidos, sí se han informado de algunos cambios en la auto-percepción de rasgos estereotipados que indican, nuevamente, una tendencia a percibirse a uno mismo de manera menos estereotipada (Barberá, 2004).

En el presente estudio se analizan la persistencia de los estereotipos de género y la imagen estereotipada de uno mismo en función del género en una muestra de adolescentes españoles. Ya que la mayor parte de los estudios utilizan muestras universitarias (p. e., Spence y Buckner, 2000; Barberá, 2004), se pretende analizar el grado de desarrollo de los estereotipos género en edades más tempranas y analizar las dife-

rencias entre la percepción de uno mismo y el estereotipo de género. En este sentido, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones anteriormente citadas, partimos de la hipótesis de que los sujetos tendrán una visión más estereotipada de los rasgos masculinos y femeninos en los demás que en las auto-percepciones de sí mismos.

Método

Participantes

La presente investigación se ha realizado con 1014 adolescentes españoles escolarizados de ambos sexos. La edad de estos sujetos oscila entre los 12 y los 15 años (M = 13,69, DT = 1,05). La muestra está compuesta por 514 mujeres (50,7%) y 500 hombres (49,3%).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en centros de enseñanza secundaria. El cuestionario utilizado incluía una medida de estereotipos de rasgos y preguntas sobre las características demográficas de los sujetos (sexo y edad). Los participantes respondieron al cuestionario dentro de su grupo-clase, en ausencia del profesor/tutor del aula. La administración de la prueba fue realizada por colaboradores entrenados previamente. Las condiciones en que se realizó la recolección de los datos fueron idénticas para los diferentes grupos con los que se trabajó. Antes de entregarles el cuestionario se les comunicaba la importancia de su colaboración y se les informaba que el objetivo del estudio era conocer sus opiniones sobre sus percepciones del hombre y la mujer. Se incidía en que se encontraban ante un cuestionario anónimo garantizando así su confidencialidad.

Medidas

Inventario de Roles Sexuales BSRI -Versión Cort- de Bem (1981). La versión reducida del Inventario de Roles Sexuales ha sido utilizada para conocer el grado en que las personas aceptan los estereotipos de rasgo y, también, para conocer el grado de estereotipia que atribuyen a hombres y mujeres en general.

El inventario está destinado a medir dos dimensiones independientes y no excluyentes, mediante dos subescalas de 9 ítems cada una. La escala de masculinidad incluye rasgos que se consideran tradicionalmente asociados a los hombres -atlético/a, personalidad fuerte, amante del peligro, dominante, agresivo/a, actúa como líder, individualista, duro/a, egoísta-, mientras que la escala de feminidad incluye rasgos que son percibidos como más característicos de las mujeres -cariñoso/a, sensible a las necesidades de los demás, comprensivo/a, compasivo/a, afectuoso/a, tierno/a, amante de los niños, llora fácilmente, sumiso/a-. Se ha utilizado este instrumento con un doble objetivo: en primer lugar, los participantes indican el grado en que consideran que cada uno de los rasgos sirve para describir al hombre y la mujer típica dentro de una escala con formato Likert, con un rango de 1 (nada típico para mí) a 7 (muy típico para mí); y, posteriormente, se les solicita que se autodescriban en relación a esos mismos rasgos dentro de la misma escala de 1 a 7.

Este instrumento se sigue considerando un índice útil de los estereotipos de rasgos masculinos y femeninos tipificados socialmente (Oswald, 2004). Además, la persistencia de estos estereotipos en la población española, a pesar de los cambios sociales y culturales experimentados en las últimas décadas (López-Sáez y Morales, 1995; Ló-

pez-Sáez, Morales, y Lisbona, en prensa), apoya la utilización de los rasgos incluidos en ambas escalas para examinar la descripción que estereotípicamente realizan chicos y chicas sobre su propio género.

En este estudio se ha utilizado la versión reducida del BSRI, elaborada por López-Sáez y Morales (1995), que incluye rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos tanto deseables como no deseables y que ha sido considerada como una buena adaptación en nuestro país (Cuadrado, 2007). Siguiendo lo aconsejado por Fernández, Del Olmo, Quiroga y Rodríguez (2007), no se utilizan los términos de masculinidad y feminidad como sinónimos de instrumentalidad y expresividad, entendidos estos últimos como atributos o características de personalidad más característicos de un sexo que en otro. En esta investigación los términos masculinidad y feminidad hacen referencia a los rasgos de género esperados socialmente, que como indican estos mismos autores, no son fijos, homogéneos y consistentes a través del tiempo.

Resultados

Estereótipos de rasgo masculinos y femeninos

Para comprobar los rasgos que los adolescentes consideran esterotípicamente masculinos y los que juzgan estereotípicamente femeninos se compararon mediante pruebas t para muestras relacionadas las puntuaciones medias que los sujetos asignan a cada uno de los 18 rasgos considerados en el BSRI para indicar en qué grado forman parte de la imagen prototípica del hombre y de la imagen prototípica de la mujer. Como puede apreciarse en la tabla 1, los sujetos asignan todos los rasgos prototípicamente masculinos -atlético/a, personalidad fuerte,

amante del peligro, dominante, agresivo/a, actúa como líder, individualista, duro/a, egoísta- en mayor medida a los hombres que a las mujeres (p<0,001); mientras que la totalidad de los rasgos prototípicamente femeninos -cariñoso/a, sensible a las necesidades de los demás, comprensivo/a, compasivo/a, afectuoso/a, tierno/a, amante de los niños, llora fácilmente, sumiso/a- son mayoritariamente asignados a las mujeres (p<0,001).

Imagen de uno mismo

Para determinar si la imagen que los adolescentes tenían de sí mismos reflejaba el estereotipo de género, se realizaron pruebas t para muestras independientes con las valoraciones que los sujetos hacían de la medida en que cada uno de los 18 rasgos del BSRI representaba la imagen de sí mismos considerando el sexo como variable de agrupación. Tal y como se observa en la tabla 2, los adolescentes chicos utilizan más para definirse que las chicas todos los rasgos prototípicamente masculinos, salvo el rasgo "personalidad fuerte", en el que no se diferencian de las chicas. Por su parte, las chicas utilizan más para definirse que los chicos todos los rasgos prototípicamente femeninos, salvo el rasgo "sumiso/a", que

Tabla 1. Medias de la asignación de rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos a hombres y mujeres, valores t y probabilidad de error Tipo I.

	Hombre	Mujer	t	р
Masculinos				·
Atlético/a	5,59 (1,34)	3,90 (1,45)	31,45	<0,001
Personalidad fuerte	5,35 (1,52)	4,46 (1,61)	14,10	<0,001
Amante del peligro	5,34 (1,53)	3,71 (1,63)	26,13	<0,001
Dominante	5,13 (1,76)	4,37 (1,73)	11,14	<0,001
Agresivo/a	5,11 (1,83)	3,19 (1,60)	30,48	<0,001
Actúa como líder	5,18 (1,81)	3,78 (1,71)	22,03	<0,001
Individualista	4,31 (1,85)	3,76 (1,73)	8,55	<0,001
Duro/a	5,68 (1,60)	3,73 (1,58)	29,29	<0,001
Egoísta	4,24 (1,90)	3,45 (1,72)	12,56	<0,001
Femeninos				
Cariñoso/a	4,10 (1,58)	6,05 (1,13)	-34,18	<0,001
Sensible a las necesidades de los demás	3,63 (1,63)	5,32 (1,40)	-26,05	<0,001
Comprensivo/a	4,06 (1,61)	5,63 (1,32)	-26,14	<0,001
Compasivo/a	3,99 (1,57)	5,24 (1,42)	-21,26	<0,001
Afectuoso/a	4,19 (1,52)	5,35 (1,40)	-20,05	<0,001
Tierno/a	3,58 (1,74)	5,74 (1,33)	-32,43	<0,001
Amante de los niños	4,08 (1,66)	6,00 (1,32)	-31,07	<0,001
Llora fácilmente	2,56 (1,72)	5,25 (1,66)	-33,64	<0,001
Sumiso/a	3,48 (1,76)	4,06 (1,66)	-9,33	<0,001

no es utilizado en mayor medida por ninguno de los dos géneros.

La visión de los chicos: Autopercepción frente a la imagen prototípica del hombre

Utilizando pruebas t para muestras relacionadas, se comparó el grado en que los adolescentes chicos se asignaban a sí mismos los rasgos masculinos y femeninos con el grado en que asignaban estos rasgos a los hombres. El resultado de este análisis (tabla 3) muestra que los chicos asignan a los hombres en mayor medida que a ellos mismos todas las características masculinas tradicionales incluidas en el cuestionario, salvo el rasgo "atlético/a" dónde no establecen diferencias entre la imagen de los hombres y la imagen de sí mismos. El resto de los rasgos -personalidad fuerte, amante del peligro, dominante, agresivo/a, actúa como líder, individualista, duro/a, egoísta-, consideran que representan más la imagen prototípica del hombre que su propia imagen.

En lo que se refiere a los rasgos prototípicamente femeninos se encuentra el resultado opuesto: los adolescentes chicos estiman que la mayoría de los rasgos femeninos -

Tabla 2. Medias de la asignación de rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos a uno mismo diferenciando entre chicos y chicas, valores t y probabilidad de error Tipo I.

	Chicos	Chicas	t	р
Masculinos				
Atlético/a	5,41 (1,65)	4,08 (1,74)	-12,437	<0,001
Personalidad fuerte	4,86 (1,54)	4,75 (1,64)	-1,082	0,280
Amante del peligro	4,83 (1,84)	4,15 (1,80)	-5,964	<0,001
Dominante	4,23 (1,66)	3,81 (1,74)	-3,901	<0,001
Agresivo/a	3,91 (1,80)	2,93 (1,70)	-8,945	<0,001
Actúa como líder	3,76 (1,76)	2,99 (1,61)	-7,254	<0,001
Individualista	3,88 (1,84)	3,46 (1,80)	-3,666	<0,001
Duro/a	4,82 (1,64)	3,90 (1,69)	-8,793	<0,001
Egoísta	3,20 (1,76)	2,67 (1,58)	-5,028	<0,001
Femeninos				
Cariñoso/a	4,88 (1,56)	5,92 (1,20)	11,809	<0,001
Sensible a las necesidades de los demás	4,22 (1,62)	5,34 (1,36)	11,864	<0,001
Comprensivo/a	4,88 (1,41)	5,85 (1,13)	12,030	<0,001
Compasivo/a	4,60 (1,52)	5,23 (1,38)	6,903	<0,001
Afectuoso/a	4,55 (1,50)	5,16 (1,42)	6,589	<0,001
Tierno/a	4,12 (1,70)	5,58 (1,37)	14,977	<0,001
Amante de los niños	4,64 (1,85)	5,95 (1,50)	12,375	<0,001
Llora fácilmente	2,97 (1,79)	4,97 (1,80)	17,625	<0,001
Sumiso/a	3,50 (1,81)	3,38 (1,71)	-1,053	0,293

cariñoso/a, sensible a las necesidades de los demás, comprensivo/a, compasivo/a, afectuoso/a, tierno/a, amante de los niños, llora fácilmente- les representan en mayor medida a ellos mismos que a la imagen prototípica del hombre. El único rasgo femenino que consideran que representa mejor al prototipo de hombre que a ellos mismos es el rasgo "sumiso/a".

La visión las chicas: Auto-percepción frente a la imagen prototípica de la mujer

Para comparar el grado en que los sujetos chicas se asignaban a sí mismas los rasgos masculinos y femeninos con el grado en que asignaban estos rasgos a las mujeres se utilizaron pruebas t para muestras relacionadas. Los resultados muestran que las adolescentes asignan a las mujeres algunas características masculinas en mayor medida que se las asignan a sí mismas -dominante, agresivo/a, actúa como líder, in-

dividualista, egoísta-; aunque también hay características masculinas que se asignan en mayor medida a sí mismas -amante del peligro- que al prototipo de mujer.

Respecto a las características femeninas, las chicas de nuevo asignan a las mujeres varias características femeninas en mayor medida que a sí mismas. Estas características son cariñoso/a, compasivo/a, afectuoso/a, tierno/a, amante de los niños, llora fácilmente.

Discusión

Los resultados confirman la presencia de los estereotipos de género tradicionales entre los adolescentes españoles tanto cuando se examina la imagen del hombre y de la mujer como cuando se analiza la imagen que los adolescentes tienen de sí mismos. Este resultado confirma que las personas continúan compartiendo representaciones acerca de lo que supone ser un hombre o una mujer

Tabla 3. Medias de la asignación de rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos por parte de los chicos a los hombres y a sí mismos, valores t y probabilidad de error Tipo l

	Hombres	Adolescentes chicos	t	р
Masculinos				
Atlético/a	5,50 (1,37)	5,41 (1,65)	1,12	0,261
Personalidad fuerte	5,32 (1,51)	4,86 (1,54)	6,34	<0,001
Amante del peligro	5,23 (1,55)	4,83 (1,84)	4,98	<0,001
Dominante	5,20 (1,63)	4,23 (1,66)	11,82	<0,001
Agresivo/a	5,08 (1,77)	3,91 (1,80)	13,60	<0,001
Actúa como líder	5,09 (1,78)	3,76 (1,76)	15,39	<0,001
Individualista	4,41 (1,81)	3,88 (1,84)	6,55	<0,001
Duro/a	5,62 (1,53)	4,82 (1,64)	10,23	<0,001
Egoísta	4,13 (1,83)	3,20 (1,76)	11,04	<0,001
Femeninos				
Cariñoso/a	4,10 (1,55)	4,88 (1,56)	-10,87	<0,001
Sensible a las necesidades de los demás	3,72 (1,62)	4,23 (1,61)	-6,71	<0,001
Comprensivo/a	4,14 (1,49)	4,88 (1,41)	-11,44	<0,001
Compasivo/a	4,14 (1,48)	4,60 (1,52)	-6,31	<0,001
Afectuoso/a	4,19 (1,50)	4,55 (1,50)	-5,38	<0,001
Tierno/a	3,44 (1,66)	4,12 (1,70)	-9,85	<0,001
Amante de los niños	4,04 (1,62)	4,64 (1,85)	-7,48	<0,001
Llora fácilmente	2,62 (1,73)	2,97 (1,79)	-4,37	<0,001
Sumiso/a	3,71 (1,73)	3,50 (1,81)	2,81	<0,005

Tabla 4. Medias de la asignación de rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos por parte de las chicas a las mujeres y a sí mismas, valores t y probabilidad de error Tipo I.

	Mujeres	Adolescentes chicas	l t	n
Masculinos	Iviajeres	Addiescentes cinicas		р
Atlético/a	4,09 (1,50)	4,08 (1,50)	0,14	0,886
Personalidad fuerte	4,69 (1,50)	4,76 (1,50)	-0,99	0,324
Amante del peligro	3,96 (1,50)	4,15 (1,50)	-2,75	0,006
Dominante	4,52 (1,50)	3,81 (1,50)	9,90	<0,001
Agresivo/a	3,23 (1,50)	2,93 (1,50)	4,56	<0,001
Actúa como líder	3,92 (1,50)	2,99 (1,50)	13,16	<0,001
Individualista	3,78 (1,50)	3,45 (1,50)	4,53	<0,001
Duro/a	3,95 (1,50)	3,90 (1,50)	0,67	0,501
Egoísta	3,42 (1,50)	2,67 (1,50)	10,75	<0,001
Femeninos				
Cariñoso/a	6,16 (1,50)	5,92 (1,50)	4,71	<0,001
Sensible a las necesidades de los demás	5,35 (1,50)	5,34 (1,50)	0,23	0,814
Comprensivo/a	5,82 (1,50)	5,85 (1,50)	-0,51	0,611
Compasivo/a	5,28 (1,50)	5,24 (1,50)	0,85	0,398
Afectuoso/a	5,43 (1,50)	5,16 (1,50)	4,72	<0,001
Tierno/a	5,87 (1,50)	5,58 (1,50)	4,86	<0,001
Amante de los niños	6,07 (1,50)	5,95 (1,50)	2,00	0,046
Llora fácilmente	5,34 (1,50)	4,97 (1,50)	4,82	<0,001
Sumiso/a	4,01 (1,50)	3,38 (1,50)	9,18	<0,001

típica, y utilizan estos rasgos estereotipados por género como dimensiones importantes para su auto-conocimiento (Hoffman, 2001; Spence y Buckner, 2000).

Por otra parte, los resultados muestran diferencias por un lado, entre la imagen que los adolescentes chicos tienen de sí mismos y la imagen prototípica que tienen de los hombres; y, también, entre la imagen que las adolescentes chicas tienen de sí mismas y la imagen prototípica que tienen de las mujeres. En general, tanto chicos como chicas tienden a verse a sí mismos de una

forma menos estereotipada que a las personas de su género. En concreto, los chicos se ven a sí mismos menos descritos por los rasgos masculinos que la imagen prototípica del hombre, pero más descritos por rasgos femeninos que la imagen prototípica del hombre. En este sentido es llamativo que el único rasgo femenino que consideran que describe en mayor medida la imagen prototípica de los hombres que a ellos mismos es "sumiso/a", un rasgo que en nuestra cultura tiende a valorarse de manera negativa. Una argumentación similar podría aplicarse a la excepción encontrada en el rasgo "atlé-

tico", una característica con connotaciones positivas y el único rasgo masculino que los chicos no atribuyen más a los hombres que a sí mismos.

Por su parte, las chicas también consideran que los rasgos típicos de su género, los rasgos femeninos describen más al prototipo de mujer que a ellas mismas, aunque en menor medida que los chicos, puesto que no establecen diferencias en la medida en que las características sensible a las necesidades de los demás, comprensivo, compasivo y afectuoso, las describen a ellas mismas o a la imagen prototípica de la mujer. Sin embargo, a diferencia de los chicos las adolescentes chicas no se asignan a sí mismas los rasgos del otro género en mayor medida sino que consideran que los rasgos masculinos describen, en general, más a las mujeres que a ellas mismas. De nuevo este resultado puede ser interpretado en términos del significado y el valor social de estos rasgos -dominante, agresivo, actúa como líder e individualista-, que podrían ser vistos como negativos. Esta explicación sería congruente con lo argumentado por Hegelson (1994) que señala la relevancia de considerar la deseabilidad social de las características masculinas y femeninas y el hecho de que la valoración positiva o negativa de un rasgo puede variar en función de si se aplica a un hombre o a una mujer.

Sin embargo, pese a estas diferencias, los resultados confirman que la evolución de los rasgos masculinos y femeninos muestra, en general, una tendencia hacia planteamientos menos estereotipados, al menos en los rasgos auto-percibidos (Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2001) confirmando nuestra hipótesis de trabajo. En definitiva estos resultados muestran que, tal y como hipotetizan algunos autores (Galambos, Almeida y Petersen, 1990),

la presencia de estereotipos de género, no sólo está definida ya en la adolescencia, sino que puede producirse una intensificación de estos estereotipos en este periodo aunque la auto-percepción de uno mismo no resulte tan estereotipada. De hecho, como señalan Liben y Bigler (2002, citado en Leaper y Friedman, 2007) es necesario distinguir entre conocimiento y aprobación de los estereotipos de género, ya que entender los estereotipos culturales no significa necesariamente que éstos se aprueben y formen parte de la imagen de uno mismo. Finalmente, serían necesarias más investigaciones que determinen si los resultados presentados en este trabajo son generalizables a otras culturas en las que los estereotipos de género havan tenido una evolución diferente. Además, considerando los resultados obtenidos sería necesario profundizar en el estudio de aquellos rasgos que se consideran más o menos deseables socialmente en nuestra cultura y cómo la adhesión o interiorización de unos y otros producen diferentes consecuencias en los adolescentes. En este sentido, sería interesante realizar análisis en la cultura española similares a los estudios norteamericanos que examinan cómo la interiorización de rasgos estereotípicos de ambas dimensiones (masculinos y femeninos) produce consecuencias positivas en los individuos, en términos de un mayor bienestar psicológico y ajuste social (Ghaed y Gallo, 2006; Hegelson y Fritz, 1999). Estos conocimientos permitirían identificar aquellas creencias de género que resultan más adaptativas.

Bibliografía

Abele, A. E. (2003) The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4), 768-776. Auster, C. J., y Ohm, S. C. (2000) Masculinity and femininity in contemporary American society: a reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.

Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Education.

Bem, S. L. (1974) The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42, 155-162.

Bem, S. L. (1981) Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 369-371.

Cuadrado, I. (2007) Estereotipos de género. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. C. Moya, y I. Cuadrado. (Coords). *Psico-logía Social*. Mc Graw Hill: Madrid. pp. 243-265.

Deaux, K. (1985) Sex and Gender. Annual Review of Psychology, 36, 49-81.

Diekman, A. B. y Eagly, A. H. (2000) Stereotypes as dynamic constructs: women and men of the past, present, and future. *Personality and social psychology bulletin*, 26, 1171-1188.

Echebarría, A. y González, J. L. (1999) The impact of context on gender social identities. *European Journal of Social Psychology*, 29, 287-304.

Fernández, J., Quiroga, M. A., Del Olmo, I. y Rodríguez, A. (2007) Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365.

Galambos, N. L., Almeida, D. M. y Petersen, A. C. (1990) Masculinity, Femininity, and sex role attitudes in early adolescence: exploring gender intensification. *Child Development*, 61, 1905-1914.

García-Mina, A. (2000) A vueltas con la categoría género. Papeles del psicólogo, 76, 35-39.

Ghaed, S. G. y Gallo, L. C. (2006) Distinctions among agency, communion, and unmitigated agency and communion according to the interpersonal circumplex, five-factor model and social-emotional correlates. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 77-88.

Hegelson, V. S. (1994) Prototypes and dimensions of masculinity and femininity. *Sex Roles*, 31(11/12), 653-682.

Hoffman, R. M. (2001) The measurement of masculinity and femininity: historical perspective and implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, **79**, **471**-485.

Krueger, J. I., Hasman, J. F., Acevedo, M. y Villano, P. (2003) Perceptions of trait typicality in gender stere-otypes: examining the role of attribution and categorization processes. *Personality and social psychology bulletin*, 29(1), 108-116.

Lameiras, M., Lopez, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M. L., Lugo, I., Salvador, C., Mineiro, E. y Granejo, M. (2002) La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, 20, 37-44.

Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007) The socialization of gender. En J.E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.) *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Guilford Publications. pp. 561-587.

López-Sáez, M. y Morales, J. F. (1995) Gender Stereotypes in the Spanish Population: Looking Toward the Future. En L. Amâncio y C. Nogueira (eds.) *Gender, Management and Science.* Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. pp. 151-168.

López-Sáez, M., Morales, J. F. y Lisbona, A. (en prensa). Evolución de los estereotipos de género en España. Rasgos y Roles. *Spanish Journal of Psychology*.

Martínez, C. y Paterna, C. (2001) Autoatribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar. *Revista de Psicología Social*, 16 (1), 59-70.

Morales, J. F. y López, M. (1993) Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, 123-132.

Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2001) Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. Revista electrónica de motivación y emoción, 4 (8/9).

Oswald, P. A. (2004) An Examination of the Current Usefulness of the Bem Sex-role Inventory. *Psychological Reports*, 94, 1331-1336.

Parson, T. y Bales, R. F. (1955) Family, socialization and interaction process. New York: Free Press.

Pastor, R. y Bonilla, A. (2000) Identidades y Cuerpo: el efecto de las normas genéricas. *Papeles del Psicólogo*, 75, 34-39.

Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998) Gender development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. III. Social, emotional and personality development.*New York: Wilev. Pp. 933-1016.

Spence, J. T. y Buckner, C. (2000) Instrumental and expressive traits, traits stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, **24**, **44-62**.

Spence, J. T., Helmreich, R. L. y Holahn, C. K. (1979) Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1637-1682.

Twenge, J. M. (1997) Changes in masculine and feminine scores across time: a meta-analysis. *Sex Roles*, **36**, **305**-325.

Fecha de recepción: 13/04/2008 Fecha de aceptación: 21/07/2008

Un acercamiento sistémico al fútbol de élite

Alfredo J. Gil Sánchez Psicólogo. Experto terapia familiar sistémica. Psicólogo del deporte. Correo electrónico: psdeporte@hotmail.com

resumen/abstract:

El deporte se ha convertido hoy en día en una actividad con enorme poder de convocatoria. Desde la perspectiva sistémica, factores como la identidad, la narrativa, la organización y la mitología aplicados a los clubes deportivos, toman una dimensión más relevante en su implicación en los éxitos de los equipos. A partir de esta mirada, aparecen toda una serie de nuevas intervenciones para mejorar el rendimiento y se abren otras perspectivas en la profesión como psicólogos del deporte.

Nowadays sport has become an activity able to attract good crowds. From a systemic point of view, factors such as identity, narrative technique, management and mythology applied to sport clubs have a significant impact as regards their involvement in team success. Taking this hypothesis as a starting point, there are a series of new actions to be taken in order to improve performance. New perspectives in the field, such as sports psychology, are also possible.

palabras clave/keywords:

Psicología del deporte, identidad, narrativa, organización deportiva, psicología sistémica, mitología.

Sports psychology, identity, narrative technique, sport management, systemic psychology, mythology.

Introducción

El fútbol ha pasado a ser el deporte más seguido en el planeta. Se calcula que alrededor de 250 millones de personas en todo el mundo lo practican, aunque sólo un 1% de esta cantidad son futbolistas profesionales, se puede calcular el número de aficionados a la que nos estamos refiriendo. Hombres y mujeres de cualquier ámbito vibran, lloran, vociferan y cantan domingo a domingo las vicisitudes de sus equipos. También, gran parte de la prensa, radio y televisión dedican cada vez más tiempo a informar sobre este fenómeno cultural.

Los aficionados, en los encuentros, se perciben como parte de su equipo y sienten las victorias y derrotas como propias. Evidentemente, el fútbol y el deporte en general, se ha convertido en un refugio para liberar emociones y tensiones acumuladas durante la semana, una ventana abierta al entretenimiento, un guía de la vida a través del goce y la frustración.

Jorge Bucay (2002) define la palabra encuentro asociada a la idea de descubrimiento, la construcción y la repetitiva revelación de un nosotros que trasciende la estructura del yo (...) Sin la existencia de un nosotros, nuestra vida está vacía (...). Por lo tanto, está en la naturaleza humana el sentido del encuentro o partido como proceso de socialización donde construimos una identidad común, basada en la mitología de nuestro equipo, que nos hace sentir más cerca al otro formando un todo diferente.

El aficionado se identifica con el equipo y con todo lo que a éste le rodea: colores, escudos, forma de juego, valores del club, jugadores, técnicos, junta directiva, himnos... digamos que detrás de cada equipo o club existe una filosofía/mitología subyacente con la cual la afición en su mayoría comulga. Es este proceso psicológico el que nos hace sentir como propias las consignas de nuestros clubes, que se han ido forjando a través de la historia de la ciudad, de los jugadores y entrenadores, de los enemigos deportivos y de los éxitos cosechados en su trayectoria competitiva.

Como sostiene Fernando Carrión M. (2006), el fútbol es un sistema de relaciones y representaciones, que produce una relación simbólica de la población alrededor de los múltiples componentes que tiene, produce o atrae; sea a partir de la práctica deportiva como de las esferas que lo rodean directa o indirectamente.

Como sistema se ve afectado por multitud de variables que interactúan y le dan una forma y contenido específico, pero lo que a nosotros nos interesa son las variables que determinan a un club deportivo y que activan en el aficionado un proceso de identificación. Sostenemos que este proceso de identificación tiene que ver con las características mitológicas de cada club que están llenas de valores, creencias, rituales, sentimientos con los cuales el aficionado se hermana.

Mitología: mitos, rituales y símbolos

El reconocimiento de la mortalidad y la necesidad de trascenderlo es el primer gran impulso hacia la mitología, el ser humano nace en un grupo social que lo alimenta y protege. La función del pensamiento mitológico es que el individuo pueda aprender a alimentar y a proteger a las generaciones venideras mediante una serie de acciones del mito o rituales que le ayuden a trascender una vez haya muerto.

Joseph Campbell (1972) sostiene que "(...) los mitos son soportes mentales de los ritos; los ritos, las representaciones físicas de los mitos. Al absorber los mitos de su grupo social y participar en sus ritos, el joven es estructurado de acuerdo a su medio social y natural, y trasformado de un amorfo producto natural, nacido prematuramente (en el sentido de no preparado totalmente), en un miembro definido y competente de algún orden social específico". De esta manera, los mitos se ejecutan y se trasfieren mediante los ritos, los ritos son la parte activa del pensamiento mitológico. La razón de ser del ritual es dar forma a la vida humana, no en la superficie y sí en lo profundo.

El deporte no deja de ser un ritual donde se asumen una serie de normas y roles, individual y colectivo, donde el objetivo claro es perpetuar al deportista o equipo deportivo haciendo historia mediante los triunfos y los fracasos. Cualquier disciplina deportiva es un sistema que está en continuo movimiento y que se ve afectado bidireccionalmente: tanto por los deportistas, como por el propio deporte. El efecto característico de la mitología convertida en ritual es poner en contacto al individuo con metas y fuerzas transindividuales.

Otro aspecto importante de la mitología son los símbolos. Los símbolos no pueden enunciarse entera o explícitamente, pues su cualidad esencial cobra vida a partir de una multiplicidad de asociaciones interrelacionadas con sutileza, de modo casi totalmente inconsciente. El símbolo y las cosas asociadas a él, se unen en el pasado, de modo que tiene acumulada una significación potencial para ser elaborada cuando se explora. Los símbolos son personales o compartidos por una pareja, una familia, una comunidad o una sociedad (Wheelwright, 1962).

En el deporte, podemos considerar un símbolo la camiseta de un club. Los colores y el escudo que poseen son elementos que nos representan y nos conducen a experiencias relativamente estables y repetibles, que reemplazan una significación o conjunto de significaciones más amplio que no puede comunicarse plenamente a través de las experiencias perceptivas. El símbolo reúne todas aquellas significaciones de por qué/para qué llevamos a cabo el ritual y añade un componente de unión semántica al pasado del equipo.

Acercamiento sistémico al deporte

La terapia sistémica familiar es una epistemología que gira en torno a las relaciones significativas del individuo y al aspecto comunicacional. Creada a partir de la cibernética, nace en los años 60, en la escuela de Palo Alto, como una nueva perspectiva más ecológica del ser humano.

Fue desde la sociología, la psicología y la antropología desde donde se empezó a estudiar al grupo y a la familia como tal. Determinaron seis dimensiones indispensables para que un grupo social fuera funcional y se perpetuara en el tiempo (Millán, 1999):

- 1. Cohesión: aglutinada/despegada.
- 2. Adaptabilidad: capacidad de resolver problemas.
- 3. Límites: difusos y rígidos, permeables e impermeables.
- 4. Jerarquización de poder: alianzas.
- 5. Comunicación: intercambios verbales y no verbales.
- 6. Normas: reglas de funcionamiento.

No todos los grupos tienen la misma organización aunque podemos afirmar que todos tienen la misma estructura. Igual que todas las fábricas no tienen la misma organización pero siguen siendo fábricas.

Un sistema nunca está constituido por una sola persona, sino por una comunidad entera. Construimos el mundo, no sólo con el sistema nervioso individual, sino a través del lenguaje y la cultura que determinan nuestros aprendizajes (Varela, citado en Von Foester, 1987). Pero, ¿cómo enlaza todo esta forma de pensar sistémica con el concepto de mito?

Al igual que en una familia extensa, dentro de una organización deportiva hay un conjunto de patrones de influencias intergeneracionales que se almacenan, transmiten, transforman y se manifiestan, constituyendo el legado. Así como existe una herencia biológica y económica, también podemos hablar de una herencia psicológica. El legado está compuesto por mitos, rituales, lealtades, expectativas y atribuciones, decretos, obligaciones y deberes, valores y normas de cómo vivir individualmente y en grupo (Boszormeyi- Nagy y Spark, 1983).

La sistémica promulga que dicho legado está influido por multitud de factores. Todo el club forma parte del sistema: plantilla, staff técnico, junta directiva, prensa local y la afición. Absolutamente todos aportan su identidad y narrativa a la mitología del club, trasformándola, haciéndola más rica. Esto ha sido llamado por los terapeutas sistémicos como "lealtades invisibles" que aparecen en cualquier grupo social donde existan vínculos y obligaciones.

Desde la perspectiva sistémica se sostiene que los mitos son universales y no necesariamente patológicos. Su funcionalidad sólo puede determinarse evaluando el grado en que contribuyen al crecimiento y desarrollo de cada miembro de la familia (Bagarozzi y Anderson, 1989).

Los rituales son la parte de la acción de los mitos, en este sentido podemos considerar al deporte como un ritual principalmente homeostático o morfogenético.

Otro de los supuestos básicos dentro de la psicología sistémica es la circularidad. El escenario donde la interacción tiene sentido es el de la relación y lo que produce de nuevo la interacción recae sobre la relación, marcando un círculo que define la influencia recíproca entre estas dos dimensiones de la experiencia humana. (Andolfi, 2000).

La relación no necesita la presencia, la interacción necesita el contacto físico y ocurre en el aquí y ahora. La relación adquiere un significado específico en la transmisión intergeneracional de modelos de comportamiento, normas, valores y mitos, que orientan el modo acorde al cual cada individuo entabla nuevas relaciones.

Por eso, pensamos que en el deporte sucede de la misma manera, y es mediante las relaciones significativas como se trasmite la afición por un equipo u otro dependiendo del tipo de mitología que prevalezca en cada grupo significativo. Las relaciones no varían solo en cuanto a lo que los participantes hacen juntos como por ejemplo, ir al campo de fútbol, (contenido de la relación), sino también respecto a cómo lo hacen (forma de la relación). Esta última depende de la emotividad de las relaciones que evoca en las personas implicadas; se manifiesta sobre todo a través de los aspectos no verbales del comportamiento como por ejemplo, los vítores, insultos, abrazos, aplausos que se dan en los campos de fútbol, aparte de animar, tienen como objetivo expresar la emotividad de las relaciones en el sentido de mejorar la cualidad de la relación entre cada aficionado y, entre el aficionado y los jugadores que representan a su club.

Modelo constructivista

Para comprender el significado de la mitología de un club y de su influencia en el proceso de identificación del aficionado, hemos querido adaptar el modelo de *identidad y narrativa* que Juan L. Linares (1996) propone desde el modelo constructivista.

Desde el constructivismo, el ser humano es entendido como parte activa de la edificación de su entorno y de su propia identidad. Pensamientos, emociones y acciones son creadas por el individuo desde su nacimiento, mediatizadas por las relaciones significativas. El ser humano co-construye y da significado a su vida. También, se defiende la imposibilidad de lograr una verdad definitiva, huyendo así del determinismo y el positivismo circundante en psicología. Según G. Nardone (1998), el constructivismo se encamina hacia el perfeccionamiento de nuestra conciencia operativa; o sea de nuestra capacidad de administrar estratégicamente la realidad que nos circunda.

Este modelo psicológico reúne, por una parte el aspecto individual, formado por la identidad y la narrativa, y por otra parte, las características de los sistemas, organización como identidad y mitología como la narrativa de la organización. Los cuatro constantemente interrelacionados. Además, estos cuatro parámetros se ven determinados por dos contextos: el biológico y el cultural, alimentados por la nutrición emocional entendida como amor complejo.

La identidad se puede considerar como el núcleo de la mente, el producto de la decantación de la experiencia donde el ser permanece constante. En torno a él se establece la narrativa, fruto también de la experiencia relacional aunque menos fijada, con márgenes más amplios de fluctuación.

Cabe imaginar la existencia de un continuum entre las capas más superficiales de la identidad y las más profundas de la narrativa, a través del cual se asiste a una progresiva rigidificación de la experiencia relacional, paralela a la apropiación de la misma. Por la superficie narrativa se produce el contacto con el exterior mediante los procesos comunicacionales que constituyen la relación y, de esta forma, el núcleo de la identidad puede modificarse incorporando nuevos elementos o desprendiéndose de otros. El tiempo interviene de modo decisivo: en etapas tempranas de la vida la identidad posee una permeabilidad que luego pierde. Sin embargo, la narrativa mantiene casi inalterada su capacidad de modificarse, sin perder su condición de espacio flexible (Linares, 1996).

La identidad es la base de la narrativa. Son los cimientos desde donde se construye la narrativa. Una buena identidad ha de ser sólida, sobria y reducida para que la narrativa encuentre en ella un espacio seguro desde donde crecer y a la vez sentirse congruente.

Figura 1. Modelo de Juan Luis Linares



Los constructos de identidad no son negociables, constituyen el núcleo donde el sujeto se reconoce a sí mismo y, en consecuencia, forman un reducto resistente al cambio. A medida que se van alejando de sus cimientos de identidad, los constructos narrativos van ganando holgura y flexibilidad, admitiendo transacciones en las que el sujeto acepta puntos de vista de los otros sobre sí mismo (Linares, 1996).

La organización o identidad de los sistemas es un metaconcepto que nos permite distinguirlas entre sí. Al igual que la identidad del individuo, la identidad del sistema, para que sea funcional (como por ejemplo la de una organización deportiva), ha de ser también ponderada, compacta y reducida, para que sirva de buen anclaje a la mitología (historia de la organización deportiva).

La mitología es un espacio donde confluyen las narrativas individuales de los diferentes miembros del sistema, tiene raíces cognitivas, emocionales y pragmáticas. Así, estos sistemas relacionales, pueden pensar, sentir y hacer. Las raíces cognitivas de la mitología están formadas por valores y creencias; las pragmáticas se sirven de ritos y actuaciones consensuadas, en las que cada personaje representa un rol según un guión conjunto que permite múltiples variables; las raíces emocionales asignan a las creencias, valores y ritos cómo se debe sentir el sistema y cómo, ante determinado clima emocional, deben ponerse en marcha determinadas acciones y pensamientos del grupo. Una mitología rica y variada es una buena variable predictiva que nos asegura el buen funcionamiento del sistema.

La mitología familiar es, pues, el resultado de unos valores y creencias que, en un determinado clima emocional, producen rituales coherentes, al igual que la narrativa individual es el producto de unas ideas, que teñidas emocionalmente, llevan a la acción (Ceberio y Linares, 2005).

Por último, nos falta definir qué entendemos por nutrición emocional. La nutrición emocional se lleva a cabo cuando el individuo o la organización se sienten reconocidos. La nutrición emocional es la responsable de cómo se distribuyen y en qué proporción la identidad/narrativa y la organización/mitología. Evidentemente, la nutrición emocional es la causante de que un sistema funcione o no.

¿Cómo interpreta este modelo psicológico a las organizaciones deportivas? ¿Qué conclusiones podemos extraer sobre los clubes de fútbol?

Podemos considerar el hecho de que el deporte es un ritual, y que como tal tiene como objetivo la preservación del grupo y su homeostasis. El mito y el ritual son vehículos estrechamente relacionados para la expresión simbólica del individuo. El deporte como ritual, posee también factores emocionales, cognitivos y pragmáticos que definen el estilo de la organización.

La organización del club deportivo corresponde a la identidad de éste, pueden ser organizaciones rígidas o flexibles, con límites difusos o claros, etc., y como sistema tienden hacia la homeostasis o equilibrio como fuerza de preservación. Por lo tanto, una entidad deportiva tendrá una mitología llena de títulos, de campeonatos frustrados, de partidos históricos, de buenos y malos entrenadores, de jugadores fantásticos... que deberán integrarse de forma congruente y sana para que la organización pueda seguir evolucionando.

La mitología surge cuando se le atribuye un significado a la experiencia deportiva. A través de lo relacional y utilizando la metáfora como vehículo de comunicación. vamos conociendo la mitología que expresamos, por ejemplo cuando decimos que tal o cual afición es caliente o por el contrario silenciosa, o cuando decimos que tal equipo es leñero, son amarrados, son tácticos, etc.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es, cómo nacen organizativamente los clubes deportivos, la estructura va a definir su identidad y está precisada por cuatro variables específicas:

- Territorialidad: el club establece un territorio definido por señales y reglas que lo delimitan.
- Espacio: que implica los límites, las fronteras entre los sistemas y subsistemas.
- Límites del sistema: que son las demarcaciones internas o externas, determinadas por las reglas estructurales del club; límites del subsistema: que están constituidos por reglas de conducta que definen quienes participan y de la manera en que lo hacen.
- Jerarquía-poder: que define la función de poder y sus estructuras en el club. A este aspecto corresponde los diversos roles de entrenadores, directores deportivos, jugadores, presidentes y aficionados, porque el sistema del club desempeña sus funciones mediante estos subsistemas.

La organización o identidad de un club es un conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros del mismo y a la vez, un conjunto de reglas que definen sus relaciones. Entendemos que, los cambios a este nivel son muy difíciles y que la posible intervención como psicólogos del deporte se debe basar sobre la mitología: clima emocional, rituales y valores.

Aplicación profesional

Desde la Psicología del Deporte se han trabajando diversas técnicas de intervención en deportistas dirigidas a tres componentes principales: fisiológico, motor y cognitivo (Márquez, 2004). Como hemos venido indicando a lo largo del todo el artículo, uno de los factores importantes que tiene este intento de aplicación de la epistemología sistémica es que contribuye notablemente a enriquecer, no tan sólo la comprensión de ciertos fenómenos psicológicos en el ámbito deportivo, sino también a aportar distintas técnicas que bien contextualizadas y entendidas pueden servirnos de gran ayuda. Las intervenciones sistémicas se agrupan en tres planos: el racional o de pensamiento, el cibernético o pragmático y el emocional. Estos tres planos no son independientes (tampoco sus intervenciones) y cualquier cambio en uno de ellos puede desencadenar un efecto en los demás.

Intervenciones racionales o de pensamiento

- La *reformulación* consiste, parafraseando a Linares (1996), en la aportación por parte del psicólogo del deporte, de una visión matizadamente distinta o radicalmente nueva de alguna construcción narrativa personal o de su mitología como jugador/a. La reformulación rescribe la historia del jugador/a a través del uso de la metáfora. Lo que cambia con la reformulación es el sentido atribuido a la situación, y no los hechos concretos correspondientes a ésta (Watzlawick y Ceberio, 2008).
- La *connotación positiva* es un tipo de reestructuración basada en resaltar la parte sana del deportista o el grupo deportivo. Este tipo de intervención permite (siguiendo a Selvini Palazzoli, 1975):

- 1.Poner a todos los miembros de un equipo en el mismo plano complementario con relación al sistema y sin connotarlo moralmente, evitando trazar líneas arbitrarias de demarcación entre unos y otros.
- 2.Connotar positivamente la tendencia homeostática (cohesión del grupo) para introducir la paradoja del precio que pagan algunos miembros del grupo por esa cohesión.
- Acceder al sistema por medio de la conformación de la tendencia homeostática.
- Definir claramente la relación en el vínculo grupo deportivo-psicólogo.
- Reenmarca el hecho en una tipología lógica diferente al que estaba categorizado el grupo.

Existen diferentes tipos de connotaciones positivas siguiendo a Ceberio (2008):

- 1. Connotaciones positivas estimulantes: tienen como objetivo el apoyo y la estimulación del deportista o equipo. Por ejemplo: "Es de admirar la capacidad y el potencial de crecimiento que tiene este equipo..."
- 2.Connotaciones positivas reestructurantes: tienen como objetivo redefinir el marco de las construcciones que el jugador/a realiza acerca del problema. Por ejemplo: "Te sientes agresivo por haber perdido el partido, esto nos muestra tu gran implicación en el equipo y tu gran responsabilidad como profesional..."
- 3.Connotaciones positivas paradójicas: atribuyen a la dificultad (problema) una descripción positiva. Por ejemplo: "Debemos reconocerte Miguel, que gracias a tu falta de control y expul-

- siones continuas de los partidos, has conseguido unir a todo el equipo y así hemos podido generar un espacio para hablar de nuestros problemas.
- 4. Connotaciones positivas como puentes para prescribir: tienen como objetivo ser un eslabón antes de utilizar la prescripción. Por ejemplo: "El equipo tiene que dar las gracias a Miguel porque gracias a sus despistes defensivos se ha logrado empezar a trabajar en una nueva táctica defensiva..."
- 5.Connotaciones positivas provocadoras y desafiantes: digamos que detrás de un tono casi protector y alentador el terapeuta sacude e instiga la función de cada uno de los miembros del equipo. Por ejemplo: "Enhorabuena Miguel, gracias a tu capacidad de estar atento a los errores de tus compañeros has permitido que ellos se sientan más libres en el campo para intentar crecer como futbolistas ampliando su repertorio de jugadas..."
- Las técnicas narrativas, son aquellas intervenciones terapéuticas que, de una forma estructurada, utilizando la literatura o la expresión plástica, cuentan historias o proponen elementos adecuados para la construcción de nuevas narraciones. Es decir, que se trata de intervenciones básicamente cognitivas, aunque por su complejidad extienden ramificaciones importantes a los espacios emocional y pragmático (Linares, 1996).

Intervenciones pragmáticas

La *prescripción*: Estas intervenciones van dirigidas al campo del comportamiento y consisten en aislar una secuencia de una acción que consideremos importante para el jugador/a dentro del entrenamiento. A

veces, determinadas conductas son erróneas por la participación en ella de varios miembros de equipo y al aislarla, estamos permitiendo al resto, sin decir una palabra, cómo pueden hacerlo mejor.

También podemos prescribir un ritual, por ejemplo, para disminuir la ansiedad del equipo antes de saltar al campo pueden escuchar una canción que haya sido consensuada previamente. Podemos prescribir un cambio de posición. Por ejemplo, cuando no se respeta la figura del árbitro, en los partidos de entrenamiento, podemos prescribir que cada vez un jugador durante 5 minutos haga la función del colegiado.

Una variante de la prescripción que ha tenido gran repercusión en sistémica ha sido la *paradoja*, que consiste en prescribir justamente aquello que queremos cambiar o modificar

Intervenciones emocionales

La reparación: es la más difícil de aplicar por la potencia que posee y porque exige un alto nivel de preparación como psicólogos del deporte. Consiste en reparar un daño emocional mediante el reconocimiento y el consuelo. Para ello, necesitamos crear un clima emocional adecuado que puede ser inducido por una dinámica de tipo Gestalt (comunicación interior, comunicación con otros, viajes imaginarios, dinámicas en pareja) o Psicodrama (esculturas, fotografías...). Esta intervención va encaminada a cómo se siente el deportista, y qué cosas le hacen sentir mejor o peor. También van orientadas a mejorar y optimizar lo que se denomina clima o ambiente del equipo. Son intervenciones que tienen que ver con la persona (y sus circunstancias) que hay detrás del deportista.

Otro ámbito donde el estudio intenta arrojar algo de luz es en la estructura y mitología de los clubes como las responsables de la transmisión de valores y creencias. Hallamos debidamente fundada la importancia de la estructura en una entidad deportiva. Sin una estructura que marque y defina claramente los espacios, limites entre sistemas/subsistemas y una jerarquía de poder, el sistema del club se resiente y no logra mostrarse como una entidad cohesionada y respetuosa. Las reestructuraciones a nivel organizacional de los clubes de fútbol tienen como consecuencia directa la convulsión organizacional lo cual influye, por una parte, en el oscurantismo interactivo de sus miembros y por otra, en la poca definición de las reglas del club en sentido relacional. Los psicólogos del deporte podríamos intervenir en este nivel estructurando una organización sobria y compacta que nos sirva de buen acicate para la mitología y que represente desde el principio los valores y colores que defiende deportivamente el club de fútbol en el terreno de juego. Por ejemplo, un club que tenga como valor la integración, tendrá que ser coherente a través de un sistema de organización abierto donde la comunicación sea fluida v constante.

A nivel mitológico o narrativo, el psicólogo del deporte es de gran valor, es tarea de él, ayudar a rescribir las historias competitivas de manera que sean favorables para el rendimiento en el campo (individual y grupal). También, deberá integrar las diferentes historias deportivas individuales para generar mayor cohesión, atender las necesidades de identificación de roles de cada deportista para su mayor beneficio. De esta forma, reduciremos al mínimo la incertidumbre del

deportista que es habitualmente fuente de estrés, baja confianza y un pobre rendimiento.

En este sentido, cabría resaltar la importancia del psicólogo del deporte a la hora de realizar nuevos fichajes. Parece claro que el club deberá fichar a jugadores acordes a su propia mitología ya que la integración de éste será más rápida y eficiente, lo que reverberará en un mayor nivel de satisfacción y compromiso por el equipo y el club. Es innegable que el esfuerzo económico que habitualmente se hace vaya de la mano, no de la impulsividad mediática, sino de la reflexión y evaluación por parte de profesionales adecuados.

Los valores, son un aspecto muy importante dentro del entramado mitológico y es desde las escuelas deportivas donde se puede empezar a trabajar el sentido de la solidaridad, el esfuerzo, la tolerancia a la frustración, la deportividad, la prevención de drogodependencias, la integración social, cruciales en la educación y conceptos que cualquier club deportivo quisiera potenciar desde las categorías inferiores.

Otro factor importante, es el de la identidad del equipo. Ésta se asocia muchas veces a la territorialidad y puede ser un buen factor para el trabajo con la integración social sobre todo con inmigrantes y otros colectivos de riesgo. Pensamos que este sentimiento de pertenencia hace que el proceso de integración tenga un mejor pronóstico huyendo de problemas de maltrato doméstico, adicciones y hurtos.

En definitiva, un buen manejo por parte del psicólogo del deporte de la organización y la mitología de un club deportivo, puede generar cambios que reafirmen una buena identidad y que generen más éxitos deportivos.

Bibliografía

Andolfi, M. (2000) *Il Colloquio Relacionale*. Roma: Academia di Psicoterapia della Famiglia. (Trad. Cast.: *El coloquio relacional*. Barcelona: Paidós, 2003).

Bagarozzi, D. A. y Anderson S. A. (1989) *Personal, Marital and Family Myths.* Nueva York: W. W. Norton and Company. (Trad. Cast.: *Mitos personales, matrimoniales y familiares. Formulaciones teóricas y estrategias clínicas.* Barcelona: Paidós, 1996).

Bosrzormenyi-Nagy, I. y Spark, G. M. (1988) *Lealtà invisibile: La reciprocità in Terapia Familiare intergenerazionale.* Roma: Astrolabio.

Bucay, J. (2002) *El camino del encuentro*. Barcelona: Plaza y Janés.

Campbell, J. (1972) Myths to live by. (Trad. Cast.: Los mitos. Su impacto en el mundo actual. Barcelona: Kairós, 1993).

Carrión, F. (2006) *El fútbol como práctica de identificación colectiva*, Quito, La biblioteca del fútbol ecuatoriano (Tomo I, Pp. 177-182). Ed. Flacso.

Ceberio, M. R. y Linares, J. L. (2005) Ser y hacer en terapia sistémica. La construcción del estilo terapéutico, Barcelona: Paidós.

Linares, J. L. (1996) *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.

Márquez Rosa, S. (2004) *Ansiedad, estrés y deporte*. Madrid: Fos.

Millán, M. (1999) *Apuntes de desarrollo familiar*, Valencia. (Sin publicar)

Nardone, G. (1998) *Psicosoluzioni*, Milán. RCS Libri S. p. A. (Trad. Cast.: *Psicosoluciones*. Barcelona: Herder, 2002).

Von Foester, H. (1987) Sistema che osservano. Roma: Astrolabio

Watzlawick, P y Ceberio, M. R. (2008) Ficciones de realidad. Realidades de Ficción. Estrategias de la comunicación humana. Barcelona: Paidós.

Wheelwright, P. (1962) *Metaphor and reality*. Bloomington: Indiana University Press.

Fecha de recepción: 18/02/2008 Fecha de aceptación: 28/10/2008

a Fina Sanz Ramón

Por Silvia Navarro Ferragud Psicóloga Especialista en Psicología Clínica

Recientemente tuvo lugar en la Facultad de Psicología la presentación del libro de la psicóloga y sexóloga Fina Sanz: *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (Editorial Kairós, mayo de 2008).

Además de la autora, en el acto intervinieron Marta Romero y Paloma Andrés, profesoras de la Universidad de Alcalá de Henares y los profesores de la Universitat de València Emilia Serra, catedrática de Psicología Evolutiva y autora del prólogo, y Lluís Mayor, profesor Titular de Psicología Básica y Especialista en Psicología Clínica, que colabora en el libro con una capítulo sobre "Algunos antecedentes de la utilización de la fotografía en el campo psicológico".

Se trata de un trabajo psicológico de interés general para los psicólogos y, más en concreto, para aquéllos que trabajan en el ámbito de la Psicología clínica. Por esta razón, decidimos entrevistar a Fina Sanz, con la idea de conocer cómo surgió la fotobiografía, cuáles son las condiciones para utilizarlas y otras cuestiones igualmente interesantes para la práctica psicológica.

Fina Sanz también es autora de otros tres libros: Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras autónomas y justas (Kairós, 1990), Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la Terapia del Reencuentro (Kairós, 1995) y Los laberintos de la vida cotidiana. La enfermedad como autoconocimiento, cambio y transformación (Kairós, 2002).



P. ¿Cuál fue el itinerario personal y profesional que le llevó a la práctica de la psicoterapia?

R. Siempre me ha interesado entender los procesos psicológicos del ser humano. Empecé la docencia universitaria de psicología muy joven -allá por los años 70-. Fue un tiempo de muchos movimientos sociales, a nivel internacional y nacional, y de una búsqueda constante hacia nuevos horizontes. Mi dedicación pedagógica de origen, la práctica psicológica y en concreto mi interés por la psicología clínica me llevaron a replantearme no sólo los valores y creencias implícitos en las teorías docentes imperantes en aquellos momentos sino también a cuestionarme el sistema de relaciones, de roles en relación a la sexualidad. Colaboré en la fundación de la Sociedad Sexológica del País Valenciano y dejé la Universidad para trabajar en la práctica clínica en psicoterapia, sexología y también en educación para la salud, donde se aplican conceptos y metodologías orientadas a la prevención.

P. ¿Qué corrientes psicológicas y qué psicólogos/as han influido principalmente en su carrera?

R. No hay un psicólogo o psicóloga que me haya marcado especialmente, pero sí me han influido muchas cosas: la orientación humanista, entender al ser humano como un ser integral, la idea de apoyar en el desarrollo humano más que categorizar a los individuos. También me ha influido esa orientación en la visión de la sexología. Pero especialmente los planteamientos de los movimientos de mujeres -cuestionarse los roles, los valores, el derecho al propio cuerpo, etc.- que he compartido en una búsqueda de otro tipo de relaciones humanas y personales, más autónomas y justas.

También siento que me ha influido la mirada amplia que da la antropología cultural, la etnología y tantas otras ciencias humanas, así como la psicología transpersonal.

Todo esto me ha ayudado a comprender más a las personas, las relaciones en el marco del contexto social y en ese desarrollo que va más allá del propio individuo y que hace que, siendo diferentes, seamos parecidos y parecidas.

P. ¿Desde su experiencia, qué hace de un psicólogo que se dedica a la clínica un buen terapeuta?

R. Evidentemente, ha de tener formación teórica y práctica para comprender los procesos psíquicos, y, en especial, haber pasado por experiencias vivenciales que le permitan entender las dinámicas no sólo desde lo mental, sino también desde lo emocional y lo corporal.

Otro aspecto importante es que el terapeuta tenga o adquiera un mínimo equilibrio personal que inevitablemente se pondrá a prueba en el desarrollo de su función. Me parece fundamental que tenga una buena escucha y una mirada compasiva, en el sentido de poder comprender el sufrimiento y querer ayudar a salir a la persona de él o acompañarla para que encuentre los recursos para transformarlo. Pero creo que eso no se aprende en los libros, no se puede escuchar a los demás si no pasamos por la propia escucha. Por lo tanto, ese sería un primer paso: aprender a escucharse a sí mismo/a, entender los propios problemas y conflictos y, a la vez, adquirir nuevos recursos que nos permitan transformarnos y, así, comprender y acompañar a los demás.

P. ¿En qué consiste la Fotobiografía?, ¿se trata de una técnica?, ¿es una teoría? ¿cómo se aplica?, ¿puede hacerse de ella un mal uso?

R. La Fotobiografía es una metodología clínica que forma parte del enfoque de la Terapia de Reencuentro. Por supuesto su utilización supone cierta práctica pero la lectura que se hace de este trabajo parte de la comprensión de un marco teórico y del conocimiento de unas herramientas concretas para su aplicación.

Se pide a la persona hacer una selección de fotos significativas de su vida en diversos periodos evolutivos para que cuente su historia de vida a partir de esas imágenes. A partir de ahí se trabaja con las fotos que se aportan pero también con los espacios en blanco, con lo que no está. Las fotos reactivan con mucha facilidad recuerdos, emociones vividas recordadas u olvidadas. Se hace una recapitulación donde podemos escuchar conjuntamente -la persona y la/el terapeuta- cómo aquélla cuenta su vida, cómo la ha recreado, para ir reelaborándola, tomando conciencia de diferentes aspectos a partir del lenguaje del cuerpo (por ejemplo, las emociones, las tensiones o relajación corporal), el concepto de espacio personal, de distancia, de fusión y separación, los guiones de vida, el género, los mitos, etc., aspectos todos ellos que se pueden ver a lo largo de la vida de la persona. Se elaboran duelos necesarios y se reconstruye la historia de modo que la persona pueda aprender del pasado para vivir mejor su presente.

La Fotobiografía está basada en el marco teórico de la Terapia de Reencuentro.

Podría hacerse un mal uso de ella si, por ejemplo, se tomase como un juego descontextualizado en vez de como un trabajo profundo, si se dogmatizase o no se tuviese en cuenta la movilización, la dinámica interna que produce. Cuando digo dogmatizar me refiero a que alguien tratase de dar una interpretación dogmática a una foto, a un gesto aislado de la historia. Un gesto similar puede ser interpretado de manera distinta según cada historia de vida. Estamos hablando de método clínico, personalizado, no de una herramienta de aplicación mecanicista.

P. Ha implementado la Fotobiografía en un contexto clínico determinado, la Terapia de Reencuentro, modalidad terapéutica desarrollada por usted. ¿En qué consiste y por qué le dio ese nombre?

R. La Terapia de Reencuentro (TR) es un enfoque de psicoterapia y sexología que se aplica también a determinados ámbitos de la educación (por ejemplo, la educación para la salud) desde una perspectiva clínica, de género y comunitaria.

Se entiende al ser humano como integral: con un cuerpo físico, sexuado, sensitivo, emocional, mental, espiritual y social. En esta consideración, por lo tanto, siempre está integrada la sexualidad y, por ende, el género.

Se contemplan siempre tres dimensiones que nos permiten comprender los procesos e intervenir a través de ellos: 1ª El espacio social, y dentro de él la cultura a la que se



pertenece y la sociedad patriarcal en la que vivimos, con sus valores, mitos, ritos, guiones de vida sociales, etc. 2ª La dimensión relacional, es decir, las relaciones que se dan entre hombres y mujeres, entre mujeres y entre hombres, cómo se interiorizan las relaciones de poder, violencia o mal trato y cómo se construyen relaciones de igualdad (con respeto a las diferencias) y buen trato. 3ª La dimensión interna: cómo interiorizamos los valores socioculturales, de género, cómo se desarrollan nuestros procesos, cómo generar recursos de autoayuda, autoconocimiento y autonomía, cómo elaborar procesos de duelo, etc.

En resumen, se busca el reencuentro de las personas consigo mismas como personas completas, con su cuerpo integrado, sexuadas: masculinas y femeninas, y el reencuentro con las otras personas para la convivencia. Hay que aprender a escuchar y escucharse, a negociar consigo misma/o y con los demás para poder reencontrar nuestro camino, despidiéndonos de lo que no nos va bien y aprendiendo de las experiencias, tanto positivas como negativas,

entrevista

para encontrar el sentido de nuestra vida, transformarnos y ayudar a los cambios de unas relaciones más humanas.

P. La técnica de la Fotobiografía ¿puede utilizarse en el marco de otras teorías psicológicas, por ejemplo, las psicoanalíticas, las gestálticas y las teorías humanistas?

R. Como técnica podría ser perfectamente utilizada en otras teorías psicológicas. Como he dicho, la técnica de selección de fotos es sencilla. Ahora bien, la lectura que se haría dependería de la mirada que se pone desde cada orientación: qué es lo que se mira y desde dónde. Cada orientación tiene una visión del mundo, del ser humano, de la salud y la enfermedad, en última instancia, tiene una ideología y elabora su teoría y sus metodologías en base a esas concepciones.

Por lo tanto, el trabajo con fotos podría hacerse desde cualquier teoría y, en este sentido, la Fotobiografía es en realidad una herramienta metateórica que puede ser útil tanto a terapeutas de orientaciones psicológicas diferentes, como psicoanalíticas, gestálticas, existencialistas o, en general, las orientaciones humanistas. Puede utilizarse como instrumento para la investigación psicológica y el autoconocimiento en el marco de diversas teorías psicológicas, todas aquéllas que junto a los planos conductual-observable y fisiológico atienden en particular a lo más genuinamente psicológico y humano: el mundo interior, las vivencias, la subjetividad.

Ahora bien, el método de la Fotobiografía que yo he creado, tal y como lo presento en el libro, proviene del marco teórico de la Terapia de Reencuentro y se interpreta desde esa mirada.

P. La Fotobiografía se circunscribe al ámbito de la psicopatología o puede ser útil también aplicarla a cualquier

persona que quiera tener un mayor auto-conocimiento?

R. Puede ser aplicada al campo clínico, tanto en psicoterapia como en sexología; pero también es útil a nivel didáctico como autoconocimiento. Yo la utilizo en la consulta clínica y también en los grupos de Crecimiento Erótico y Desarrollo Personal y Masters de Formación. En esos casos, se utiliza a nivel didáctico, aplicar la mirada a los conocimientos adquiridos previamente para el aprendizaje vivencial de una metodología concreta.

P. Para obtener provecho de la Fotobiografía ¿es necesario que intervenga un psicólogo clínico o puede auto-aplicársela el propio individuo?

R. Evidentemente, si se está o se quiere seguir un proceso psicoterapéutico es fundamental el acompañamiento de una/un profesional que conozca la metodología, los procesos, que ayude a clarificar y a introducir e intercalar en él otras herramientas terapéuticas a medida que se vayan necesitando.

Pero también, conociendo claves para la escucha de la historia y el lenguaje del cuerpo, una persona puede, de manera autónoma, encontrar muchas respuestas para su vida. En el libro se explica cómo analizar las fotos, cómo poner la mirada en el conjunto de la historia o en temáticas concretas, cómo ir descubriendo lo que son los mitos, los ritos, los guiones, etc. que aparentemente están invisibilizados.

Cualquier persona podrá, leyendo el libro y trabajando con sus fotos tal y como se propone, ir haciéndose preguntas, y abriéndose a aspectos que posiblemente no conocía de sí misma/o, de su familia, su entorno y la sociedad en la que ha vivido. Y todo eso ayuda a comprender y comprenderse y a irse poniendo más en paz, reelaborando lo que se necesite para ello.