

VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA: UNA MIRADA HACIA LAS VÍCTIMAS

BELÉN MARTÍNEZ-FERRER
GONZALO MUSITU OCHOA
Departamento de Educación y Psicología Social
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla





Formación Continuada a Distancia
Consejo General de la Psicología de España

Contenido

DOCUMENTO BASE.....	3
Violencia escolar en la adolescencia: una mirada hacia las víctimas	
FICHA 1.....	16
El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria: el programa Convivir (Cava y Musitu, 2002)	
FICHA 2	19
Intervención en violencia escolar desde la familia. Programa Lisis de Educación Familiar. (Lila, Musitu y Buelga, 2006)	

Documento base.

Violencia escolar en la adolescencia: una mirada hacia las víctimas

El 5 de agosto de 2013, Hannah Smith subió una imagen en las redes sociales en la que se podía leer la siguiente frase: “Crees que quieres morir, pero en realidad lo que deseas es ser salvada”. Un día después, Hannah, de 14 años, fue encontrada muerta en su domicilio por sus padres. Al parecer, Hannah se suicidó ahorcándose tras haber sufrido el acoso a través de una red social. Este caso presenta importantes paralelismos con el suicidio de Amanda Todd en octubre de 2012, una semana después de que emitiera un vídeo en YouTube pidiendo ayuda ante el acoso que estaba sufriendo. Estos incidentes también ocurren en nuestro contexto y, de hecho, la Fiscalía de Menores está actuando para investigar algunos casos. Estos hechos lamentables ilustran las consecuencias más dramáticas que supone ser víctima de violencia en la escuela y, en especial, de acoso entre iguales o *bullying*¹.

No es nuestro interés caer en el sensacionalismo, pero tampoco podemos naturalizar esta problemática y considerar que el acoso entre iguales es una conducta natural entre adolescentes y pasajera. El *bullying* supone un grave problema que preocupa a padres, personal educativo y a los adolescentes. La implicación en este tipo de actos tiene consecuencias negativas en los adolescentes, tanto agresores como víctimas, pero también en el personal educativo, en las familias y en el conjunto de la sociedad. La investigación sobre acoso escolar surgió en la década de los 70 del siglo pasado y se centró principalmente en los agresores, al igual que ha sucedido con el estudio de otras conductas antisociales, como por ejemplo la conducta delictiva. De manera que la investigación sobre las víctimas, no sólo como personas que sufren el acoso, también como personas que pueden asumir un rol activo, es más reciente.

En este curso vamos a tratar de explicar qué es el acoso escolar, quiénes participan en estos actos, así como las causas y consecuencias derivadas de esta problemática, con un especial énfasis en las víctimas; es decir, aquellos adolescentes que son elegidos como “blanco fácil”. Para ello, en este curso se ha adoptado una perspectiva psicosocial, en la medida en que el *bullying*, como toda conducta violenta, es un proceso interactivo entre, al menos, dos figuras, agresor y víctima, las cuales se relacionan a través de estas conductas. No podemos olvidar que los actos de violencia son estrategias para la construcción de presencia social de los agresores y de reducción de importancia de las víctimas. Esta perspectiva psicosocial también se evidencia en las causas asociadas al *bullying*, tanto en agresores como en víctimas, así como las principales consecuencias derivadas de la implicación en estos actos, tanto en agresores como, y sobre todo, en víctimas.

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING

Es indudable que la escuela es uno de los lugares donde niños y adolescentes pasan más tiempo. En este entorno formal, los adolescentes no sólo adquieren nuevos contenidos, valores y normas que los preparan para la adultez, también, crean nuevos lazos con sus compañeros y establecen relaciones de amistad y compañerismo. Además, la escuela supone el primer contacto con figuras de autoridad formales. En este escenario, uno de los problemas que más preocupa en el personal educativo, así como en las familias y profesionales de la intervención es la violencia escolar y, en particular, el acoso escolar o *bullying*. En esta última década, se ha realizado un importante esfuerzo para reducir y prevenir los problemas de violencia y acoso escolar, y, desde una perspectiva más positiva, para fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Díaz Aguado, 2006; Ortega, 2010).

La importancia de estas iniciativas viene derivada de las graves consecuencias que la violencia escolar y el *bullying* tienen en el clima escolar, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo y ajuste psicosocial de agresores y, sobre todo, de las víctimas (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava y Musitu, 2012; Del Moral, Suárez y Musitu, 2012; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004, Ortega, 2010). En consecuencia, se puede apreciar un interés cada

¹ En este curso se va a utilizar indistintamente el término *bullying* y su equivalente en español ‘acoso escolar’

vez mayor por profundizar en la génesis y explicación del acoso escolar y por implementar programas que posibiliten la prevención de la violencia en las escuelas.

Pero ¿Qué entendemos por acoso escolar? ¿Todas las conductas violentas que acontecen en la escuela se pueden calificar como *bullying*? Con frecuencia, podemos observar que se utiliza de manera indistinta los términos violencia escolar y acoso escolar, algo que puede generar cierta confusión en los profesionales de la intervención social, en la comunidad educativa y en las familias. Por ello, en el siguiente punto, vamos a definir qué entendemos por *bullying* y en qué se diferencia de otras expresiones violentas que tienen lugar en las escuelas e institutos.

1.1. Delimitación conceptual del *bullying*

El término violencia alude a un comportamiento que supone la utilización de medios coercitivos para provocar daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La Organización Mundial de la Salud (1996) define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Ambas definiciones coinciden en señalar dos elementos fundamentales que definen una conducta como violenta y la distinguen de otros actos accidentales que producen daños en el individuo: la intencionalidad y el poder.

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). La violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo que surge como una reacción ante una provocación percibida, no planificado, cuyo objetivo principal es causar daño, mientras que la violencia instrumental se caracteriza por ser un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y, en consecuencia, no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa. Si bien esta clasificación resulta útil, las clasificaciones más recientes ofrecen un marco más amplio, puesto que distinguen estas conductas en función de dos ejes independientes: formas y funciones de la violencia (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b).

En el primer eje se sitúan las formas que puede adoptar la conducta violenta, de manera que la conducta violenta puede ser *manifiesta o directa*, cuando supone una confrontación directa con la intención de causar daño, o, por el contrario, *indirecta o relacional*, cuando se realizan actos que provocan daño en el círculo de amistades o la exclusión en un grupo. En el segundo eje, se establecen las funciones de esta conducta, de modo que dicho comportamiento es *reactivo*, en la medida en que surge como respuesta ante alguna provocación, o *instrumental*, cuando se realiza de manera deliberada para obtener un refuerzo externo. Partiendo de esta taxonomía, en la tabla 1 se resumen los tipos de conducta violenta en función de sus formas y funciones.

La conducta violenta en la escuela, por consiguiente, presenta las características propias de todo comportamiento violento, con dos particularidades: estas conductas acontecen en escuelas e institutos y los actores son niños y adolescentes, permanecen juntos gran parte del día e incluso pueden compartir aula y centro educativo durante varios años. Además, estos comportamientos suponen el incumplimiento de las normas escolares y sociales que regulan los intercambios sociales en este escenario. La conducta violenta en la escuela puede estar dirigida contra objetos y demás ac-

tos vandálicos, o, contra personas, en particular contra el personal educativo o los compañeros, a través de agresiones físicas y verbales, e implicando faltas de disciplina escolar.

Uno de los tipos de violencia escolar que más atención ha recibido en las dos últimas décadas es el *bullying* o acoso escolar. Los inicios del estudio del acoso escolar o *bullying* desde la Psicología se sitúan en los trabajos realizados por Dan Olweus en la década de los ochenta del siglo XX. De hecho, Olweus (1998) define el acoso escolar como una conducta violenta entre compañeros caracterizada, precisamente, por su intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder. Más

TABLA 1 CLASIFICACIÓN DE LA CONDUCTA VIOLENTA			
FORMAS			
	<i>Reactiva</i>	<i>Instrumental</i>	
FUNCIONES	<i>Directa o manifiesta</i>	<i>Directa-reativa</i> P.ej., cuando un adolescente pega a un compañero que le agrede	<i>Directa-instrumental</i> P.ej., cuando un adolescente pega a alguien si no le entrega su teléfono móvil
	<i>Indirecta o relacional</i>	<i>Indirecta-reativa</i> P.ej., cuando un adolescente obliga a que sus amigos excluyan del grupo a un compañero que le ha agredido	<i>Indirecta-instrumental</i> P.ej., cuando un adolescente obliga a que sus amigos excluyan del grupo a un compañero para que éste le pida perdón

recientemente, esta definición se ha ampliado, de manera que se acepta que el acoso escolar es aquella conducta de persecución física o psicológica realizada por un alumno (o grupo de alumnos) hacia otro, al que se elige como víctima de ataques reiterados, de modo que la víctima se siente incapaz de salir de esta situación por sus propios medios (Olweus, 2006). El *bullying* se diferencia de otras formas de violencia escolar en tres aspectos: es una conducta repetitiva y frecuente, se realiza con la intención de intimidar u hostigar a la víctima y existe un desequilibrio de poder persistente (Serrano y Iborra, 2005). A continuación se muestran en la tabla 2 sus principales características (Cava y Martínez, 2013).

El *bullying* conlleva conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* implica que la víctima puede verse sometida a una gran variedad de comportamientos violentos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patelea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 2006). Algunos agresores o *bullies* se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la tabla 3 se presentan las principales formas de *bullying* que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

En un primer momento, la investigación se centró en la incidencia del *bullying*, sus consecuencias, y el perfil de los agresores. Sin embargo, en las teorías más actuales se subraya que los roles implicados en la conducta violenta trascienden la díada agresor-víctima. Seguidamente, vamos a profundizar en las formas en que los adolescentes pueden participar en conductas de acoso en la escuela.

1.2. Roles implicados en la conducta violenta y el *bullying*

Como venimos diciendo, los primeros trabajos sobre el acoso escolar se han centrado principalmente en el agresor y, en menor medida, en la víctima. Sin embargo, en estudios recientes parece haberse superado una inicial visión individualista centrada en “el agresor” y en “la víctima”, para analizar su dimensión relacional. En este sentido, es importante incluir en el análisis a todos los alumnos, puesto que muchos de ellos son conocedores de esta situación y sus reacciones frente al acoso que sufre uno de sus compañeros pueden ser muy diferentes.

Desde una perspectiva psicosocial, es importante destacar la dimensión interpersonal de la violencia escolar que implica, al menos, tres roles: el agresor/es, la/s víctima/s y, en numerosos casos, el espectador/es. Consideramos que es importante subrayar la dimensión interpersonal de la violencia y el acoso escolar que implica, al menos, tres roles: el agresor/es, la/s víctima/s y, en numerosos casos, el espectador/es. La relación entre estos tres grupos suele fundamentarse en el silencio de los testigos ante los actos de *bullying*, un aspecto que contribuye al sentimiento de poder en el agresor y de desamparo en las víctimas (González, 2009). En este sentido, la conducta violenta, especialmente la violencia física suele ir acompañada de juicios sociales que califican esta conducta como ilegítima, ilegal e inaceptable.

En un reciente estudio sobre *bullying*, Salmivalli et al. (2006) han identificado al menos seis roles presentes en las interacciones violentas que acontecen en la escuela, acosador o *bully*, víctima, colaboradores de los *bullies*, animadores de los *bullies*, neutrales y defensores de las víctimas. Como señalan Del Moral, Suárez y Musitu (2012), los colaboradores son aquellos compañeros que se ponen de lado del cabecilla de los *bullies*; los animadores o reforzadores proporcionan feedback positivo a los

TABLA 2
PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING

1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3. La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
8. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Fuente: Cava y Martínez (2013)

TABLA 3
PRINCIPALES FORMAS DE BULLYING

VERBAL: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

bullies tanto en su comunicación verbal como en la no verbal (por ejemplo, por la risa o vítores); los defensores tienden a empatizar con las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas, y, por último, los neutrales evitan implicarse en las situaciones de acoso, retirándose de la escena cuando surgen este tipo de actos. Cabe destacar que los roles de los testigos proporcionan tanto al agresor como a la víctima feedback sobre estas conductas. El hecho de que el agresor tenga aliados que se unen en los actos de acoso, proporciona un apoyo sutil o evidente que refuerza la conducta violenta, mientras que los testigos que apoyan a la víctima proporcionan un ‘feedback’ negativo al agresor que puede ser interpretado como un reto a la relación de dominio establecida (Del Moral et al., 2012).

Además, tanto la violencia escolar como el *bullying* tiene también una dimensión grupal de gran relevancia, en la que tanto la reputación del agresor y de la víctima como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales adquieren un especial significado (Gini, 2006). Por consiguiente, desde una perspectiva psicosocial, no se puede comprender la violencia escolar ni el *bullying* como conductas aisladas del contexto social. Por ello, el análisis de esta dimensión interpersonal nos remite incluso a contextualizar esta conducta en relación con las características de la escuela (Kaplan, 2009). Así, junto con el agresor y la víctima, los compañeros del alumno víctima de acoso escolar suelen ser conocedores (y a veces también espectadores) de las agresiones (físicas, verbales o relacionales) que el alumno sufre y, ante esta situación, pueden asumir diferentes posturas. De hecho, algunos alumnos pueden formar parte del grupo del agresor y pueden llegar a alentar o reforzar su conducta. Otro grupo de alumnos tienen una relación pasiva hacia esta situación, fundamentada, con frecuencia, en el miedo a convertirse en el objetivo de futuros ataques. Finalmente, otros alumnos pueden mostrar su apoyo a la víctima y su rechazo a la conducta de los agresores (Del Moral et al., 2012). Las reacciones de los compañeros ante el acoso parecen influir en la probabilidad de que éste prosiga o no.

En síntesis, podemos destacar los siguientes roles que adoptan los testigos o espectadores de las conductas de acoso escolar:

- ✓ Los *colaboradores* comparten características con el *bully*, la víctima y los animadores. Tienden a utilizar formas de violencia verbal y provocar físicamente para propiciar la agresión, aunque con menor gravedad que el *bully*. Una característica que creemos importante destacar es la fuerte dependencia que mantienen con el agresor, quien exige lealtad y fidelidad, fortaleciendo así este vínculo. No obstante, el colaborador se muestra proclive a dialogar y resolver los conflictos de manera no violenta, mientras no estén desempeñando este rol.
- ✓ Los *animadores* son aquellos adolescentes que muestran su apoyo los *bullies*, mediante la comunicación verbal y no verbal. Este rol es el más frecuente, de manera que pertenecen una mayor proporción de adolescentes. Con frecuencia, los animadores destacan aspectos como la diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros, como elementos clave de su conducta. Los animadores naturalizan la agresión, considerándola un hecho habitual y desde esa permisividad refuerzan la conducta del *bully*.
- ✓ Los adolescentes *neutrales* constituyen un grupo minoritario que se caracterizan por la identificación con las víctimas. De hecho, comparten algunas características con las mismas y tienen amigos que pueden convertirse en objeto de violencia. En este sentido, los adolescentes neutrales parecen alejarse de estos actos como protección ante la vulnerabilidad por ser ellos las próximas víctimas.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LAS VÍCTIMAS

Diversos estudios señalan que entre el 10 % y 20 % de la población escolar a nivel mundial sería víctima de violencia por parte de sus pares (Oñate y Piñuel, 2007; Rodkin y Berger, 2008; Schwartz, Proctor y Chien, 2001). Las tasas más altas de victimización se observan en adolescentes de, aproximadamente, 12 y 13 años (Orpinas y Horne, 2006). Con respecto a las diferencias entre chicos y chicas, los chicos se ven implicados con mayor frecuencia en situaciones de maltrato especialmente cuando las conductas predominantes son de violencia manifiesta (Defensor del Pueblo, 2007). Sin embargo, la victimización, sobre todo la victimización relacional, tiene repercusiones más serias para las chicas que para los chicos, debido en parte a que ellas otorgan una gran importancia al ámbito escolar y a las relaciones sociales y de amistad. Pero, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de victimización escolar?

La victimización en la escuela se define como la experiencia de ser objeto de conductas de agresión física, verbal y psicológica, perpetradas por los iguales en el entorno escolar, especialmente en lugares con escasa supervisión de los adultos (Graham, 2006). Las víctimas de *bullying* están expuestas de forma repetida y durante un cierto tiempo a las acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, teniendo en cuenta que Olweus (1998) considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”. En el contexto escolar,

las víctimas se ven sometidas a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante, como por ejemplo: recibir burlas, moteos o apodos, ser ignorado y aislado socialmente, estar excluido del grupo de amigos a propósito, recibir golpes, empujones y amenazas, entre otros (Olweus, 1998).

Como se puede apreciar en la definición presentada, con frecuencia, el análisis de la victimización se ha centrado principalmente en la violencia manifiesta. Es decir, el estudio de la agresión se ha limitado en sus inicios en la expresión abierta de actos violentos (p. ej., agresión verbal o física). Sin embargo, en estudios recientes se ha incluido en el análisis indicadores de violencia relacional que, aunque de modo menos visible persigue dañar la reputación de la víctima y conseguir el aislamiento o la exclusión social de la víctima (Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007). Desde una perspectiva psicosocial, para la delimitación de la violencia y la victimización escolar se considera, además, la interacción entre agresores y víctimas. La dinámica agresor-víctima viene determinada por una fuerte asimetría de poder, de modo que el acto de acoso e intimidación va dirigido a alguien que no puede defenderse (Cava y Martínez, 2013). Este estilo de interacción comporta graves consecuencias para el ajuste psicosocial de las víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Esta situación parece tornarse persistente cuando acontece la victimización, de manera que la propia experiencia de ser objeto de acoso torna más difícil que el adolescente deje de ser víctima.

2.1. Tipos de víctimas

Siguiendo a Hawker y Boulton (2000), un estudiante es víctima de violencia escolar cuando se percibe objeto de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase. Sin embargo, no todas las víctimas reaccionan igual ante las agresiones en la escuela. Los investigadores han identificado dos subgrupos de víctimas de violencia escolar. En el primer grupo se ubican aquellos alumnos que reaccionan de forma pasiva y sumisa ante los agresores (Schwartz, Proctor y Chien, 2001). En el segundo grupo, denominado como agresores/víctimas (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o víctimas agresivas (Schwartz et al., 2001), se ubican aquellos alumnos que muestran una tendencia a mostrar conductas hostiles, en muchas ocasiones como respuesta a la victimización que sufren (Schwartz, 2000). Esta diferenciación refleja, por lo tanto, dos maneras distintas de asumir la posición de víctima ante el acoso y agresión de sus compañeros (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999):

1. Víctima pasiva o sumisa: la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad.
2. Víctima agresiva o provocativa. En otros casos, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores u otros compañeros que considera más débiles.

En la tabla 4 se presenta de manera resumida algunas características exclusivas de ambos tipos de víctimas (Cava y Martínez 2013).

En un estudio llevado a cabo por Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012) se indica que la prevalencia de los estudiantes participantes en el estudio clasificados como agresores es del 7.2%, mientras que las víctimas-pasivas representan el 7.3% de los estudiantes investigados y un 1.7% de los jóvenes de este estudio pueden clasificarse como víctimas agresivas. Estos resultados son coherentes con los encontrados en otras investigaciones nacionales e internacionales (Estévez, Murgui y Musitu, 2008). Los adolescentes más vulnerables a ser objeto de violencia suelen tener algunas características comunes, como aislamiento social en la

TABLA 4
CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS AGRESIVAS Y DE LAS VÍCTIMAS SUMISAS

Víctimas Agresivas	Víctimas Sumisas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestran hiperactividad ✓ Suelen mostrar una elevada ansiedad. ✓ Presentan importantes déficits en habilidades sociales. ✓ No respetan las normas sociales. ✓ Son impulsivas e impacientes. ✓ Informan de un trato familiar hostil y coercitivo. ✓ Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase. ✓ Informan de una pobre comunicación con sus padres ✓ Proviene de familias en las que predominan estilos parentales autoritarios o negligentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suelen presentar algún tipo de hándicap físico (complexión débil, obesidad...). ✓ Su rendimiento académico es superior al de los <i>bullies</i> y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros. ✓ Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad. ✓ Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva. ✓ Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia. ✓ Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase. ✓ Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.

Fuente: Adaptado de Cava y Martínez (2012)

escuela o impopularidad entre los compañeros (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Griffin y Gross, 2004). La investigación sobre victimización se centró inicialmente en las víctimas sumisas, caracterizadas por una baja asertividad, una valoración negativa de sí mismo y una elevada sintomatología depresiva y retraimiento social (Díaz Aguado, 2002). Sin embargo, en estudios posteriores se destacó que además de estas víctimas, es común encontrar un segundo grupo de adolescentes que desempeñan tanto el rol de víctima como de agresor. Como consecuencia, en los últimos años se ha incrementado notablemente la investigación sobre estas víctimas, denominadas las víctimas agresivas, también llamadas víctimas agresoras o bully-victims, puesto que constituyen un grupo de alto riesgo de desarrollo de problemas de ajuste, en la medida en que estos adolescentes tienen dificultades comunes a ambos roles, agresor y víctima (Povedano et al., 2012).

Como se ha señalado en estudios previos, los estudiantes que son objeto de agresiones pero que también agreden sufren en mayor medida que sus compañeros graves consecuencias para su salud psicosocial (Estévez, Martínez y Musitu, 2006, Povedano et al., 2012). Las víctimas agresivas muestran puntuaciones más bajas en autoestima, mayor sintomatología depresiva y en definitiva una menor satisfacción con la vida que el resto de sus compañeros, incluyendo a las víctimas puras (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Unnever, 2005). Sin embargo, la investigación en este ámbito señala que el grupo de víctimas puras presentan niveles de sentimientos de soledad más elevados que las víctimas agresivas o los agresores (Estévez, et al, 2010). Podemos pensar por tanto que las víctimas que se implican al mismo tiempo en actos violentos hacia sus iguales obtienen algún beneficio que amortigua al menos el sentimiento de soledad que sí acusan las víctimas puras.

3. CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar presenta las características propias de todo comportamiento violento (conducta hostil realizada con el propósito de provocar un daño), aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos (Estévez, Jiménez y Musitu, 2008). Este tipo de conducta tiene efectos perniciosos tanto en agresores como en víctimas. Sin embargo, tanto los agresores como los espectadores más pasivos tienden a minimizar las consecuencias de la violencia escolar. Como señalaron Brown, Birch y Kancherla (2005), la dinámica del *bullying* se prolonga en el tiempo sobre la base de tres circunstancias: 1) minimización de la gravedad del acoso, 2) incapacidad de la víctima para manejar la situación, y 3) y minimización del problema por el adulto. Afortunadamente, algunos de estos aspectos están cambiando y, de hecho, cada vez son más las propuestas de intervención en las que se resaltan las consecuencias negativas del acoso y se busca la implicación activa de los espectadores.

En el ámbito escolar, la violencia y el acoso escolar perjudican las relaciones sociales, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores; lesiona gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; desmoraliza y desmotiva laboralmente a los docentes y produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos, ya que la atención recae en las medidas disciplinarias (Estévez et al., 2008). Además, la violencia genera un clima escolar negativo que se expresa en un menor interés por aprender. Es por esta razón que la violencia escolar constituye uno de los principales retos del sistema educativo a nivel internacional (Debarbieux, 2006; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009). Oñate y Piñuel (2006) subrayan las siguientes consecuencias del *bullying* en el ámbito escolar:

- ✓ Perjudica el desarrollo integral del alumnado
- ✓ Disminuye la probabilidad de aprender
- ✓ Reduce los comportamientos cooperativos en el aula
- ✓ Disminuye el sentimiento de pertenencia a la institución educativa y al aula
- ✓ Dificulta el surgimiento de procesos creativos
- ✓ desencadena actos violentos por imitación
- ✓ Origina malestar, desánimo y desconfianza en el profesorado

Pero las consecuencias de esta conducta no se limitan al ámbito escolar, la victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para la persona. No es de extrañar, por tanto, que la Organización Panamericana de la Salud considere la violencia como un indicador de Salud Pública (OPS, 2003). Estudios recientes sobre victimización escolar plantean que ser víctima de violencia y acoso escolar tiene graves consecuencias psicológicas y socia-

les (Defensor del Pueblo, 2007, 2010). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Cava y Martínez, 2013) que las víctimas de *bullying* presentan un conjunto de características comunes que, para los profesionales, constituyen señales de alerta a las que debemos prestar especial atención. (Ver Tabla 5.)

En general, la experiencia de ser víctima de *bullying* se asocia con una baja autoestima, elevados niveles de ansiedad y estrés, así como con una baja satisfacción con la vida y, en consecuencia, un alto grado de infelicidad (Estévez et al., 2006; 2008). Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental. En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman et al., (2002) se observó que las víctimas de *bullying* presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés, incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato. Oñate y Piñuel (2007) observaron que las consecuencias psicológicas y clínicas de ser víctima de violencia y acoso escolar más frecuentes son las siguientes:

- ✓ Autoestima pobre y autoimagen negativa
- ✓ Enfermedades psicosomáticas o somatizaciones (p. ej., dolores de estómago)
- ✓ Sintomatología depresiva
- ✓ Sintomatología relacionada con Estrés Postraumático
- ✓ Incremento notable de la ansiedad
- ✓ Sentimientos de autodesprecio
- ✓ Flashbacks

Finalmente, debemos considerar también la posibilidad de que las consecuencias derivadas del *bullying* estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta *versus* indirecta o relacional-. Por ejemplo, los chicos muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional (Povedano et al., 2012). Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas; mientras que la traición que implican los actos de agresión relacional parece afectar más marcadamente a las chicas.

4. FACTORES ASOCIADOS CON LA VICTIMIZACIÓN

Uno de los aspectos sobre los que existe un mayor consenso en la comunidad científica es que la implicación en actos violentos, bien como agresor o como víctima, es el resultado de una multiplicidad de factores que se encuentran interconectados en una red de relaciones. De manera que no podemos hablar de una causa principal que explicaría por qué algunos adolescentes agreden a sus compañeros, así como tampoco podemos identificar por qué algunos adolescentes son objeto de estas agresiones. De hecho, los principales marcos teóricos explicativos de la conducta antisocial y violenta en adolescentes coinciden en afirmar que existen algunas características que promueven la implicación en actos violentos, factores de riesgo, mientras que otras variables parecen prevenir a los adolescentes de su participación en estas conductas, factores de protección.

A continuación, se exponen de manera resumida los principales factores asociados con la violencia y, en particular, con la victimización, agrupados de acuerdo con los principales contextos de socialización: familia, escuela, iguales y comunidad. A modo de resumen, en la Tabla 6 se indican los principales factores explicativos de la violencia escolar entre iguales que han sido analizados en diversas investigaciones y que describiremos más detalladamente en los siguientes apartados.

4.1. Factores familiares

Qué duda cabe que el ámbito familiar ha sido sujeto de numerosas transformaciones que afectan tanto en las formas familiares como en sus funcio-

TABLA 5 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS DE BULLYING
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una imagen general negativa de sí mismas. ✓ Desórdenes de atención y aprendizaje. ✓ Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas. ✓ Incapacidad para disfrutar y falta de energía. ✓ Falta de satisfacción con la vida. ✓ Síntomas depresivos. ✓ Comunicación pobre. ✓ Deficiente habilidad para relacionarse con los demás. ✓ Sentimientos de culpabilidad. ✓ Sentimientos de soledad. ✓ Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás. ✓ Quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago. ✓ Reacciones emocionales inesperadas. ✓ Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato. ✓ Baja autoestima ✓ Elevado ánimo depresivo

nes. Así, por ejemplo, en el censo de Población y Viviendas realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011), se recogen algunos datos que visibilizan la evolución de la sociedad española hacia la co-existencia de una multiplicidad de formas familiares o, en otros términos de modos de ser familia. Estas transformaciones han ido acompañadas de una reorganización de sus funciones. No obstante, la familia continúa erigiéndose como un escenario de socialización fundamental para el individuo. Los padres resultan agentes de socialización y, por tanto, transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad. Por consiguiente, la investigación relacionada con la violencia escolar destaca la importancia del ámbito familiar en la génesis de estas conductas. En particular, las variables más vinculadas son: la comunicación familiar, el clima familiar y los estilos de socialización parental.

4.1.1. Comunicación y clima familiar

La percepción de una comunicación familiar problemática, poco empática, con mensajes críticos y en la que no se puede compartir determinados temas se relaciona con la violencia escolar, tanto en agresores como en víctimas (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Por el contrario, la comunicación familiar positiva; es decir, abierta, fluida, clara y empática tiene un efecto protector frente a la implicación en comportamientos de carácter violento (Kerr y Stattin, 2000; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009). La importancia de la comunicación en la familia estriba en que es el medio a través del cual se construye el espacio simbólico del sistema familiar y, en consecuencia, el clima familiar, esto es, un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza.

Tanto la comunicación problemática como la valoración negativa del clima familiar negativo –en términos de ambientes poco cohesionados en los que el adolescente no se siente apoyado y no tiene confianza para compartir sus inquietudes– dificultan el desarrollo de habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social con los iguales y que, a su vez, incrementan la vulnerabilidad del adolescente para adoptar el rol de agresor o el de víctima (Cerezo, 2009; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Martínez et al., 2009). De hecho, se ha constatado la influencia de un clima familiar negativo en variables asociadas con la victimización, como una baja autoestima o elevados sentimientos de soledad (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010). Así, un ambiente familiar problemático y la percepción de soledad o la carencia de amistades en el grupo de iguales, constituyen dos factores con un gran peso en la predicción de la victimización. En este sentido, los alumnos especialmente vulnerables a la victimización eran aquellos que tenían un ambiente familiar problemático y que, además, carecían de amigos (Martínez et al., 2009; Cava et al., 2010).

TABLA 6 FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES	
FACTORES FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres ✓ Problemas de comunicación familiar ✓ Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo ✓ Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva de hijo ✓ Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa ✓ Conflictos frecuentes entre cónyuges o entre padres e hijos ✓ Utilización de la violencia en el hogar para resolver conflictos familiares. ✓ Problemas psicológicos y conductuales en los padres
FACTORES INDIVIDUALES	<p>Agresor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Baja autoestima familiar y escolar ✓ Fracaso escolar ✓ Liderazgo en grupos conflictivos ✓ Actitudes negativas hacia la autoridad y hacia la escuela ✓ Deseo de una identidad y una reputación social transgresoras de las normas ✓ Falta de empatía (dimensión emocional) <p>Víctima (factores de vulnerabilidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aislamiento y rechazo social en el aula ✓ Sentimientos de soledad ✓ Baja autoestima social ✓ Falta de asertividad y de habilidades sociales ✓ Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría
FACTORES ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clima escolar negativo ✓ Tolerancia en la escuela hacia la violencia (o hacia alguna de sus formas) ✓ Valores competitivos e individualistas ✓ Falta de modelos cooperativos ✓ Normas de convivencia no consensuadas y aplicadas de forma arbitraria ✓ Elevado número de alumnos en situación de aislamiento y rechazo social ✓ Bajos niveles de apoyo percibido del profesor ✓ Escasa importancia concedida al desarrollo de competencias personales y sociales en los alumnos ✓ Carencia de habilidades sociales en los alumnos para resolver los conflictos interpersonales de forma pacífica

4.1.2. Estilos de socialización parental

En relación a las pautas de socialización que emplean los progenitores de los agresores en el contexto escolar o *bullies*, se ha señalado que el estilo autoritario predice una mayor implicación en comportamientos de acoso, bien como agresor o como víctima (Baldry y Farrington, 2000, 2005). Esta relación parece explicarse por el vínculo entre las

prácticas fundamentadas en la coerción y el castigo y la violencia –bien como agresor, bien como víctima-, en la medida en que son modelos agresivos que generan altos niveles de enfado, ira y agresión defensiva.

En estudios recientes se ha observado que también la permisividad, en particular cuando se combina la permisividad ante conductas antisociales con la utilización de métodos coercitivos autoritarios, se asocia con la violencia y la victimización en la adolescencia (Díaz-Aguado, 2005). Por lo tanto, agresores y víctimas, presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social caracterizados por estilos educativos demasiado permisivos que pueden tolerar conductas agresivas de los bullies, a la vez que privan de apoyo a las víctimas y se utiliza con frecuencia el castigo (Baldry y Farrington, 2000; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002).

4.2. Factores escolares

La escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida. De hecho, para los niños y adolescentes, los principales agentes de integración social después de la familia son la escuela y los iguales. Así, la actitud de los adolescentes hacia las reglas escolares y hacia el profesorado como figura de autoridad se relaciona con la implicación en conductas violentas durante la adolescencia. Además, la cultura de la escuela, en el sentido del conjunto de valores y normas sobre los que se organiza el proyecto educativo, conforma un clima escolar que se asocia con la violencia y acoso escolar. En este sentido, una buena relación entre profesorado y alumnado, así como la percepción de un clima positivo en el aula se asocia con una menor vulnerabilidad a ser víctima de violencia y acoso escolar (Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz y Moreno-Ruiz, 2012).

4.2.1. Clima escolar

Al igual que sucede en el ámbito de la familia, también en la escuela se conforma el clima social del aula, definido como el conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Martínez-Ferrer et al., 2012; Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993). Por tanto, los dos principales componentes que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Yoneyama y Rigby, 2006).

Indudablemente, esta percepción compartida y co-creada influye en el comportamiento tanto del profesorado como del alumnado. En un clima escolar negativo, caracterizado por una falta de percepción de apoyo del profesor, unas reglas rígidas, arbitrarias y aplicadas de forma inconsistente, en el que se fomentan valores competitivos e individualistas, y en el que no se trabaja de un modo directo por favorecer valores de aceptación, tolerancia y respeto mutuo, es más probable que se generen situaciones de violencia escolar (Martínez-Ferrer et al., 2012). Los adolescentes victimizados informan de una experiencia escolar negativa. Esta valoración negativa puede estar relacionada con la dificultad que experimentan las víctimas para comunicar su situación, recibir ayuda y superar el proceso de victimización, puesto que, desde su perspectiva, sus compañeros no establecen relaciones de ayuda ni se implican en la escuela (Martínez-Ferrer et al., 2012). Para Elliot Aronson (2000), una atmósfera escolar en la que se ignora e implícitamente se permiten las agresiones y en la que no se valora la empatía y la tolerancia constituye un elemento fundamental en la explicación de la violencia y acoso escolar.

4.2.2. Relación profesor alumno

El apoyo del profesor resulta también especialmente significativo para las víctimas de acoso escolar, mostrando peor ajuste psicosocial aquellas víctimas que perciben menos su apoyo (Cava, 2011). Por otra parte, es relevante destacar que las valoraciones que realiza el profesor sobre su relación con un alumno se relacionan, por un lado, con la conducta que ese alumno tiene en el aula y, por otro lado, con el estatus de ese alumno en el aula. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros mientras que los alumnos rechazados tienen una peor relación con los profesores y obtienen menos apoyo de éstos, especialmente si además, participan en conductas violentas en el aula, lo que contribuye a la permanencia de esta condición de rechazado (Jiménez et al., 2007).

En esta línea, en un estudio reciente realizado por Martínez-Ferrer et al., (2012) se ha observado que los adolescentes con un pobre ajuste escolar y con una relación menos fluida con el profesorado se muestran más proclives a convertirse en víctimas de agresión escolar. Por el contrario, los adolescentes con una relación positiva con el

profesorado, que, además, tienden a percibir el clima en el aula de modo positivo, se encuentran más protegidos de ser víctimas, mientras que los adolescentes poco ajustados y con una valoración negativa del clima escolar parecen encontrar-se ante una situación que favorecería la victimización.

4.3 Factores sociales y grupales: la aceptación social

Desde una perspectiva psicosocial, el *bullying* es una conducta que implica una dimensión interpersonal y que, como sucede con las conductas violentas, está orientado a la consecución de poder y estatus, en este caso, entre los amigos y compañeros de la escuela. En otros términos, la conducta de acoso e intimidación tiene como finalidad ser alguien reconocido y con poder entre los iguales y, por tanto, tener una identidad social positiva, aunque para ello se deba ejercer la violencia.

En este sentido, Buelga, Cava y Musitu (2012) han observado el papel central que ejerce la reputación social en la conducta de acoso escolar. Así, los jóvenes que perciben que tienen reputación social en el grupo tienen menos probabilidad de ser victimizados por sus compañeros de clase y de implicarse en comportamientos violentos. Es importante considerar estos aspectos en la medida en que tanto acosadores como víctimas tienden a ser adolescentes poco aceptados, e incluso con frecuencia rechazados, por sus iguales. De hecho, los adolescentes rechazados socialmente por sus iguales, y con una reputación social que desean mejorar (reputación ideal), son más victimizados que sus compañeros.

La aceptación social por los iguales, en estrecha relación con la reputación social, es uno de los indicadores de ajuste en la adolescencia más ampliamente reconocido, por su relación con el ajuste escolar y con los problemas de conducta (Cava, 2011). La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que el rechazo entre iguales es una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo.

La agresión y el estatus entre los pares han sido tradicionalmente relacionados negativamente, ya que los agresores por lo general, son rechazados y poco apreciados por los iguales (Bierman, 2004). No obstante, no todos los rechazados se implican en conductas violentas, ni todos los agresores son valorados de modo negativo por sus compañeros (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012). Esto nos ayuda a entender las causas que subyacen a que una proporción pequeña pero significativa de acosadores son percibidos “cool” por sus compañeros (Juvonen y Galván, 2008) a pesar de que puedan aparecer como personas rechazadas en estudios sociométricos (Vaillantcourt y Hymel, 2006). Así, por ejemplo, se ha constatado una asociación positiva entre una forma de agresión; la agresión relacional y un estatus entre los pares; el ser percibido como popular (Prinstein y Cillessen, 2003).

Los estudios realizados sobre los factores de vulnerabilidad a la victimización escolar indican que los agresores suelen buscar a sus víctimas entre aquellos de sus compañeros que son más débiles, a los que les cuesta más defenderse, que tienen menos amigos y que se encuentran socialmente menos integrados en el ámbito escolar (Garandeanu y Cillessen, 2006). Por este motivo, no resulta extraño que en los estudios realizados sobre los factores de vulnerabilidad a la victimización escolar, se destaquen variables como el bajo estatus sociométrico en el grupo de iguales, el aislamiento y rechazo social de los compañeros, los sentimientos de soledad o la baja autoestima (Cava et al., 2011).

4.4. Factores individuales: la autoestima

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004). Entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Cava y Martínez, 2013). Seguidamente, vamos a tratar con más detalle la autoestima, en la medida en que constituye una de las variables que de modo consistente se ha asociado con el acoso escolar, tanto en agresores como, y sobre todo, en víctimas.

Se ha constatado en numerosos trabajos que las víctimas de la violencia escolar tienen una pobre autoestima (Estévez et al., 2006; Povedano et al., 2012). A su vez, una autovaloración negativa se asocia con una baja satisfacción con la vida y un alto grado de infelicidad, aspectos que dificultan que las víctimas se sientan apoyadas y respaldadas

para superar la dolorosa experiencia de ser víctima de acoso escolar. Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, si bien en los estudios iniciales sobre violencia escolar se subrayó que los agresores tenían una baja autoestima, parece que no presentan una imagen negativa de sí mismos en todas las facetas de su vida. Las víctimas, tienden a informar de una autoestima más baja, especialmente en el dominio social. Sin embargo, los adolescentes acosadores tienden a informar de una autovaloración negativa en los ámbitos familiar y escolar, mientras que, por el contrario, se perciben como socialmente competentes y exitosos, posiblemente porque, aunque rechazados por un amplio grupo de compañeros, tienen un fuerte apoyo de su grupo de amigos.

5. REFERENCIAS

- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Freeman.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.
- Brown, S., Birch, D. y Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9 to 13 year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75 (10), 384-392.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M.J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 103-126). México: Trillas.
- Cava, M.J. Musitu, G., Buelga S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid.
- Estévez, E. Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?" *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2008). Violence and Victimization at School in Adolescence. En D.H. Molina (Ed.), *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 79-115). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-233.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

- Garandeanu, C.F. y Cillesen, A.H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51-65.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- González, F. (Coord). (2009). *Violencia escolar: aspectos socioculturales, penales y procesales*. Madrid: Dykinson.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science, 15* (6), 317-321.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Argentina: Miño y Dávila.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know how they know it, and several forms of adolescent adjustment. *Developmental Psychology, 36*, 366-380.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Juvonen, J. y Galván, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. *Peer Influence Processes Among Youth*, (pp.225-244). Mitchell J Prinstein & Kenneth A. Dodge, Eds. New York: Guilford Press.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*, 679-692
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal, M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: Implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 55-66.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología 28*(3), 875-882.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata. Madrid (1ª edición, 1998).
- Piñuel I y Oñate, A (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Ediciones IIEDDI.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1996). *Informe sobre la salud en el mundo 1996*. Disponible en: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud.
- Orpinas, P. y Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social, 27* (2), 169-182.
- Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology, 45*, 523-547.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodkin, P. C. & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 488-501.

- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Serie Documentos 9. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 181-192
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2006). Aggression, social status and the moderating role of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.

Ficha 1.

El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria: el programa Convivir (Cava y Musitu, 2002)

En la actualidad, contamos con multitud de programas de intervención centradas en la violencia y el acoso escolar, desde diferentes perspectivas teóricas. Esta diversidad de propuestas es el resultado de la preocupación social por la violencia y el acoso en nuestras escuelas y de las graves consecuencias que tiene tanto en los adolescentes como en el personal educativo y en las familias. No es nuestra intención en este curso hacer una descripción de todos los programas y líneas de intervención elaboradas o implementadas en España, pero sí queremos exponer en ambas fichas dos programas contrastados que intervienen en la prevención de la victimización desde dos escenarios de socialización complementarios: la escuela (Ficha 1) y la familia (Ficha 2).

EL PROGRAMA CONVIVIR (Cava y Musitu, 2002)¹

El programa que presentamos a continuación tiene como propósito general mejorar la convivencia escolar (entre iguales y entre alumnado y personal educativo), para, de este modo, disminuir los casos de violencia y acoso escolar en el centro, prevenir estas conductas y mejorar la integración social de los adolescentes. Para ello, este programa se centra en el desarrollo de la cooperación y de la empatía. El alumnado aprende la importancia del respeto y desarrolla o potencia algunas habilidades asociadas con la victimización y la agresión como las siguientes: habilidades sociales y comunicativas, habilidades para reconocer y expresar sus emociones y sentimientos, el conocimiento de estrategias de afrontamiento efectivas y la potenciación de la autoestima.

El clima de convivencia, fundamental para el desarrollo docente y para el bienestar de los adolescentes, se construye a través de la interacción; es decir, las relaciones interpersonales permiten conformar el espacio simbólico y afectivo que configura un clima de convivencia compartido en el que la violencia bien puede justificarse en aras de obtener una imagen social positiva, bien ser una conducta grave e intolerable sobre la que se debe intervenir. De hecho, el desarrollo de la convivencia positiva constituye una de las herramientas más importantes para promover la integración social de todos los alumnos y una alternativa a las situaciones más graves de violencia manifiesta y relacional que se pueden producir en algunos Institutos.

El desarrollo de la capacidad de expresar las propias emociones y de entender las de los demás, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (la empatía), el aprendizaje cooperativo y la potenciación en los alumnos de sus recursos personales y sociales (autoestima, apoyo social, habilidades sociales, técnicas de solución de problemas, negociación,...) son los medios a través de los cuales se propone, en este programa de intervención, desarrollar la convivencia en las aulas de secundaria. Paralelamente, es importante tener en cuenta que el programa está dirigido a alumnos adolescentes, en consecuencia, se encuentran en una etapa evolutiva difícil y de numerosos cambios. En estas edades, los enfrentamientos con la autoridad y el deseo de autonomía e independencia son mayores, lo que suele implicar un incremento en los conflictos con padres y profesores.

En estrecha relación con el desarrollo de la empatía y la potenciación de recursos en el alumnado, el programa tiene como segunda finalidad íntimamente asociada con la mejora del clima de convivencia, la integración social de todos los alumnos. Estos dos recursos están íntimamente ligados entre sí puesto que la cooperación conlleva también el desarrollo de la empatía. Las características definitorias del aprendizaje cooperativo que se vinculan con una mejora de la convivencia escolar son las siguientes:

- ✓ Es necesario que exista interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En otras palabras, es necesario que dependan unos de otros para que necesariamente tengan que participar todos y colaborar todos.
- ✓ Se potencia el protagonismo de cada uno de los participantes para lograr con éxito la tarea grupal.
- ✓ Se desarrollan habilidades cooperativas, en la medida en que es necesaria la participación de todos.

1. Objetivos y estructura del programa

Teniendo en cuenta el enfoque desde el cual se desarrolla el programa, podemos destacar como objetivos los siguientes:

¹ Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

- ✓ Ofrecer a profesores y educadores un conjunto de actividades, integradas dentro de un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes.
- ✓ Prevenir o disminuir, según el caso, la incidencia de conductas violentas y vandálicas en los Centros de Educación Secundaria.
- ✓ Disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes.
- ✓ Favorecer la integración social de todos los alumnos en el Centro educativo.
- ✓ Potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes.
- ✓ Propiciar la reflexión de los alumnos sobre determinadas problemáticas: el consumo de sustancias, la sintomatología depresiva, el absentismo y el abandono escolar.

El programa “Convivir” consta de 48 actividades, agrupadas en 10 módulos. Estos módulos, a su vez, se integran en cuatro grandes unidades (los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de algunas problemáticas). En la tabla 1 se resumen las unidades, módulos y actividades que conforman el programa.

2. EJEMPLO DE UNA ACTIVIDAD

Tras desarrollar el fundamento, los objetivos y la estructura del programa “Convivir” se presenta una de las actividades del programa. En particular, exponemos una de las actividades que forman parte del Módulo 8 (Unidad IV) Violencia Escolar.

Objetivos del Módulo 8

- 1- Analizar con los alumnos las consecuencias de la violencia.
- 2- Reflexionar sobre las diferentes formas de reaccionar ante una situación de conflicto interpersonal, al margen de la violencia.
- 3- Analizar los aspectos positivos que pueden derivarse de un conflicto.
- 4- Distinguir, en una situación de conflicto, entre intereses y posiciones.
- 5- Analizar y practicar las estrategias de negociación
- 6- Analizar y practicar la mediación

Cronograma

Actividad	Duración	Materiales alumnos	Recursos profesor
38. Violencia física y violencia verbal	35 minutos	Documento nº31.	No se requieren.
39. ¿Qué es un conflicto?	40 minutos	Cinco cartulinas grandes y rotuladores.	Fichas de contenido nº7 y nº8.
40. Intereses y posiciones	30 minutos	Documento nº32.	No se requieren.
41. La negociación	40 minutos	Documento nº33.	Ficha Técnica nº9.
42. La mediación	40 minutos	Documentos nº34 y nº35.	Fichas Técnicas nº3 y nº10.

TABLA 1 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA “CONVIVIR”: UNIDADES, MÓDULOS Y ACTIVIDADES		
UNIDAD	MÓDULO	ACTIVIDADES
UNIDAD I: LOS ADOLESCENTES	Módulo 1: La adolescencia como transición	1. ¿Cómo es un adolescente? 2. Los mitos sobre la adolescencia. 3. La máquina del tiempo. 4. Los estresores
	Módulo 2: Las relaciones entre adolescentes y profesores	5. El profesor ideal/el alumno ideal 6. ¿Qué es un profesor? 7. El teorema de Pitágoras 8. ¿Cómo lo haría yo?
UNIDAD II: EL AULA	Módulo 3: El funcionamiento del aula	9. ¿Cómo es mi clase? 10. Lo explícito y lo implícito 11. Nuestro propio código 12. La cooperación 13. El pentágono 14. El ciclo del agua 15. Los torneos matemáticos
	Módulo 4: La comunicación en el aula	16. ¿Cómo estás? 17. Dímelo sin palabras 18. Los detectives 19. Escucha con atención 20. Bombas de relojería 21. ¿Y tú qué piensas? 22. Acordes y desacordes
UNIDAD III: LOS RECURSOS	Módulo 5: Percepción de estrés y habilidades cognitivas	23. Situaciones y percepciones 24. Test de estrés 25. Juana e Isabel 26. Diferentes estilos 27. El secreto de los cinco pasos
	Módulo 6: Autoestima	28. Una mirada retrospectiva 29. Espejos 30. Lo positivo y lo negativo 31. Soñando despiertos 32. Metas concretas
	Módulo 7: Apoyo social	33. El tren de la vida 34. ¿A quién...? 35. Amigos, pareja y pandilla 36. Expresar peticiones 37. Decir que sí y decir que no
UNIDAD IV: EL ANÁLISIS DE ALGUNAS PROBLEMÁTICAS	Módulo 8: Conductas violentas	38. Violencia física y violencia verbal 39. ¿Qué es un conflicto? 40. Intereses y posiciones 41. La negociación 42. La mediación
	Módulo 9: Consumo de sustancias y sintomatología depresiva	43. Actitudes ante las drogas 44. La cueva prohibida 45. Los momentos de tristeza
	Módulo 10: Absentismo y abandono escolar	46. Razones para el absentismo 47. Razones para el abandono 48. Balance final

Actividad nº38 VIOLENCIA FÍSICA Y VIOLENCIA VERBAL**Objetivos:**

1. Definir qué es la violencia y qué comportamientos incluye.
2. Analizar las consecuencias de las conductas violentas.
3. Reflexionar sobre la violencia como una forma inadecuada de resolver conflictos interpersonales.

Duración recomendada:

Aproximadamente, 35 minutos.

Materiales de los alumnos:

Documento de trabajo nº31.

Recursos del profesor:

No se requieren.

Dinámica de trabajo:

Actividad a realizar en pequeños grupos y en gran grupo.

Procedimiento:

En primer lugar, se forman grupos de 5 ó 6 alumnos y se entregan a cada grupo varias copias del documento nº31. Los alumnos deben leer los dos casos que se describen en este documento y contestar a las siguientes cuestiones:

✓ *¿Existe violencia en estos casos?*

✓ *¿De qué tipo?*

✓ *¿Qué consecuencias tiene la conducta violenta para cada una de las personas implicadas en la situación (maltratador y víctima)?*

Después de aproximadamente unos 6 ó 7 minutos de análisis en pequeños grupos, un portavoz de cada grupo comenta lo que han estado reflexionando y se inicia un debate con todos los alumnos sobre estas tres preguntas. El profesor debe propiciar la exposición del mayor número de ideas posibles y, transcurridos unos minutos, reconducir el debate hacia las causas por las que algunas personas utilizan la violencia y las formas de reducirla. Las preguntas a realizar a los alumnos serían, dejando siempre unos minutos de debate entre pregunta y pregunta, las siguientes:

✓ *¿Por qué las personas se comportan de forma violenta?*

(permitir algunos minutos de debate)

✓ *¿Cómo puede reducirse la violencia?*

(permitir unos minutos de debate)

✓ *¿Cómo podéis vosotros reducir la violencia en vuestras relaciones cotidianas?*

Reflexión final (o contenidos clave):

✓ Recalcar a los alumnos que la violencia verbal (primer caso descrito) es tan negativa como la violencia física. Las personas que sufren, de una forma continuada, la violencia verbal (humillaciones, insultos, desprecios, etc.) comienzan a sentirse cada vez más inseguras, con menos confianza en sí mismas y con menor autoestima. Insistir a los alumnos en que ninguna persona tiene derecho a utilizar la violencia con los demás.

✓ Los alumnos deben entender que la utilización de la violencia tiene consecuencias negativas para la víctima (secuelas físicas y psíquicas) y también para el maltratador. Cuando la violencia es la forma habitual de relacionarse con los demás, es muy probable que los problemas de adaptación social sean cada vez mayores.

✓ La utilización de la violencia es, en muchos casos, consecuencia de un escaso control de los impulsos y de un desconocimiento de la forma adecuada de expresar los sentimientos o las opiniones. También, es posible que la violencia haya sido percibida como una manera efectiva de conseguir aquello que se desea, bien porque en el pasado se han conseguido cosas que se deseaban de esta forma, o bien porque hemos observado que otras personas de nuestro entorno lo han conseguido.

✓ Señalar a los alumnos que, aunque es difícil para cualquier persona modificar su modo habitual de comportarse, es importante que procuremos resolver nuestros problemas y nuestros posibles conflictos con los demás sin la utilización de la violencia. Las conductas violentas no sólo no solucionan los problemas, sino que los acrecientan.

✓ Es importante recalcar a los alumnos el hecho de que tampoco deben tolerar que se use la violencia con ellos. Todos, por el mero hecho de ser personas, merecen el respeto de los demás. Cuando sean objeto de conductas violentas, deben hacerle saber a la persona que las realiza cómo les está afectando su conducta, pedir un cambio en su comportamiento y, en todo caso, tratar de llegar a un acuerdo para definir la relación en otros términos. Si no es posible ningún acuerdo, puede ser necesario cuestionarse la propia continuidad de la relación.

Adaptabilidad:

El profesor, en función de las características y la edad de los adolescentes, puede ampliar o reducir el debate sobre las causas de la violencia, sus consecuencias y el modo de reducirla.

Observaciones:

Si el profesor lo desea, puede sugerirse a los alumnos el análisis de otros casos en los que se describan situaciones de violencia, o bien utilizar también recortes de prensa o fragmentos de películas, para iniciar el debate sobre las causas y consecuencias de la violencia.

En esta actividad pueden incluirse situaciones de violencia en el hogar, en la pareja o en la escuela. En este sentido, si el profesor lo considera conveniente, puede derivarse el debate hacia la violencia doméstica, la violencia de género o la violencia en la pareja. También, si se desea, se puede dedicar una mayor atención a las conductas de acoso y victimización entre alumnos en la escuela.

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº31: Violencia**Carlos y Sara:**

Carlos y Sara están discutiendo sobre si irán a cenar a una pizzería o a un restaurante chino. La conversación es la siguiente:

Sara: Estoy harta de las pizzas. Esta noche me gustaría ir a cenar a un restaurante chino.

Carlos: ¡Pero, tú eres imbécil! ¡Es que no sabes que a mí la comida china no me gusta!. Además, has vuelto a llegar tarde. Ya no llegaremos a ninguna parte y, total, para lo mal arreglada que vas. Creo que lo mejor sería no ir a ningún sitio. Contigo no se puede ir a ninguna parte. ¡Siempre estás poniendo pegas y llegando tarde!

Raúl:

Raúl es un chico de 13 años, bastante tímido, al que un grupo de compañeros de colegio están amenazando últimamente con pegarle si no les da dinero. La semana pasada estos chicos le empujaron, le tiraron al suelo y se burlaron de él. Raúl está bastante asustado y no sabe qué hacer.

Ficha 2.

Intervención en violencia escolar desde la familia. Programa Lisis de Educación Familiar (Lila, Musitu y Buelga, 2006)¹

La adolescencia constituye una etapa álgida en comportamientos transgresores y antisociales. El fracaso de la escuela y de la familia en asumir las necesidades crecientes de autonomía y control que requiere el adolescente explican, en parte, que el adolescente recurra con sus iguales a estas conductas como expresión de autodefinición y autonomía. La identificación y conformidad a las presiones del grupo de pares a implicarse en conductas desviadas puede representar, para el adolescente, una forma de conseguir una dosis elevada de activación que le ayuda a romper la rutina, así como un medio para obtener el reconocimiento y aprobación que necesita de los demás. Se ha constatado en multitud de investigaciones que un funcionamiento familiar adecuado ayuda a inhibir la implicación de los adolescentes en conductas de riesgo tales como el consumo de drogas, la conducta delictiva y la violencia y acoso escolar.

Los adolescentes, en comparación con niños y adultos, se implican con más probabilidad en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales. Igualmente, es más probable que causen alteraciones del orden social y que se impliquen en conductas potencialmente perjudiciales para ellos mismos o para la gente que les rodea. Así, la adolescencia y primera juventud son los periodos donde más elevada es la prevalencia de una variedad de conductas de riesgo como, por ejemplo, conductas delictivas, consumo de sustancias, conducción temeraria y conducta sexual de riesgo. En este ámbito también es importante reconocer la existencia de diferencias individuales. Algunas de estas diferencias pueden pronosticarse a partir de la conducta en periodos anteriores a la adolescencia. Los niños con problemas de conducta son especialmente proclives a implicarse en conductas de riesgo durante la adolescencia. Las diferencias individuales en características tales como la búsqueda de sensaciones y la impulsividad también contribuyen a las diferencias individuales en la conducta de riesgo durante la adolescencia.

El programa Lisis de educación familiar tiene como propósito general potenciar, en el contexto familiar, recursos psicosociales que faciliten el ajuste del adolescente y de la familia. Se trata de un programa que actúa sobre el microsistema familiar promocionando la función principal que tiene este entorno como agente de prevención en conductas de riesgo. De hecho, la familia y, en concreto, los conflictos familiares, el funcionamiento familiar inadecuado o la carencia de recursos psicológicos y sociales de los miembros de la familia constituyen uno de los principales factores de riesgo asociados al desajuste psicosocial del adolescente. La necesidad de fortalecer los recursos familiares que pueden, simultáneamente, contribuir al desarrollo del adolescente así como al propio bienestar y crecimiento del sistema total y de sus partes, constituye el núcleo central del modelo y del programa.

1. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa consta de 47 actividades que proporcionan a los padres un conocimiento aplicado acerca de los principales recursos psicosociales que facilitan el ajuste psicosocial del adolescente. De ahí, que este programa se estructure en cuatro unidades fundamentales (Adolescencia y Relaciones Familiares, El Sistema Familiar, Recursos Psicosociales y Ajuste Psicosocial), que comprenden a su vez distintos módulos (variables principales del modelo). La descripción general del contenido de las distintas unidades, módulos y actividades del programa se recoge en la tabla 1.

2. EJEMPLO DE UNA ACTIVIDAD

Tras desarrollar el fundamento, los objetivos y la estructura del programa “Convivencia Familiar” se presenta una de las actividades del programa. En particular, exponemos una de las actividades que forman parte del Módulo 9 (Unidad IV) Conductas Delictivas y Violentas.

¹ Lila, M., G. Musitu, Buelga, S. (2006). *Programa Lisis. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Objetivos del Módulo 9

1. Conocer los procesos psicosociales subyacentes en las conductas delictivas de los adolescentes.
2. Tomar conciencia de la importancia que tiene la transmisión de valores sociales y colectivistas para la prevención de la violencia y vandalismo juvenil.
3. Analizar la potencial trayectoria delictiva de los adolescentes y, especialmente, de los indicadores que se vinculan a la conducta delictiva.
4. Reconocer la gravedad que comportan ciertos delitos juveniles.
5. Estudiar los principales factores de riesgo que explican la carrera delictiva y violenta de algunos adolescentes.

Cronograma

Actividad	Duración	Materiales participantes	Recursos formador
Vandalismo y Violencia: Un juego peligroso	45 minutos y 45 minutos	Documentos de Trabajo nº 39 y nº 40	Documentos de Trabajo nº 39 y nº 40
Trayectorias Delictivas	35 minutos	Documento de Trabajo nº 41	Documento de Trabajo nº 41 y Ficha de Contenido nº 17
El agujón de la violencia juvenil	40 minutos	Documento de Trabajo nº 42	Documento de Trabajo nº 42

TABLA 1 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA “CONVIVENCIA FAMILIAR”. UNIDADES, MÓDULOS Y ACTIVIDADES		
UNIDADES	MÓDULOS	ACTIVIDADES
	0. Toma de contacto	0. El Rompehielos 00. Planificando el viaje
I. ADOLESCENCIA Y RELACIONES FAMILIARES	1. Relaciones de pareja	1. Los sucesos inesperados 2. El tren de la vida familiar 3. ¿Nos conocemos? 4. Interpretando la realidad 5. El recetario 6. En busca del fuego
	2. Relaciones padres-hijos	7. La adolescencia 8. El retrato robot 9. Los cambios en la adolescencia 10. ¿Los conocemos? Pongámonos sus zapatos 11. El jefe 12. Estilos de disciplina
II. EL SISTEMA FAMILIAR	3. Vinculación Emocional y Flexibilidad Familiar	13. El mapa de navegación 14. La rueda 15. La carta 16. El tren imaginario 17. El planeta 18. Una mirada hacia el futuro
	4. Comunicación	19. ¿De qué discutimos con el adolescente? 20. Las dos Q 21. El semáforo 22. ¡Cuidado con el semáforo! 23. ¡Intentemos comprender y dialogar! 24. Mi reflejo en los demás
III. RECURSOS PSICOSOCIALES	5. Percepción de estrés	25. Nuestros fantasmas 26. Relajación 27. Jugando a médicos 28. La autoescuela
	6. Autoestima	29. De bellota a roble 30. Yo soy.... 31. Tormenta mágica 32. La mariposa
	7. Apoyo social	33. Llamar a la puerta 34. La red 35. El colchón 36. ¿Cómo puedo ayudarle?
IV. AJUSTE PSICOSOCIAL DEL ADOLESCENTE	8. Consumo de sustancias	37. ¿Verdadero o Falso? 38. La olla a presión 39. El gran escudo 40. En busca de una solución
	9. Conductas violentas y delictivas	41. Vandalismo y Violencia: Un juego peligroso (I) 42. Vandalismo y Violencia: Un juego peligroso (II) 43. Trayectorias Delictivas 44. El agujón de la violencia juvenil
	Conclusión	000. Balance Final

Actividad nº 41 y nº 42. VANDALISMO Y VIOLENCIA: UN JUEGO PELIGROSO Objetivos:

- ✓ Conocer la tendencia que existe en la sociedad respecto del aumento de actos vandálicos en menores.
- ✓ Subrayar los mecanismos subyacentes que explican este comportamiento de riesgo.
- ✓ Tomar conciencia de la importancia que tiene la transmisión de valores sociales y colectivistas para la prevención de la violencia y vandalismo juvenil.
- ✓ Profundizar en el papel que tienen los agentes sociales en este proceso de socialización, destacando la función primordial que desempeña la familia.

Duración: 90 minutos (dos sesiones de 40-45 minutos aprox.)

Materiales de los participantes: Documento de Trabajo nº 39 y Documento de Trabajo nº 40

Recursos del Formador: Documento de Trabajo nº 39 y Documento de Trabajo nº 40

Dinámica de trabajo: Trabajo en pequeño grupo y en gran grupo

Procedimiento:

- ✓ El formador inicia su intervención indicando que en este módulo (conductas violentas y delictivas), se recurrirá en numerosas ocasiones y como material de trabajo, a la publicación de artículos en prensa. Estos artículos posibilitan no sólo conocer lo que acontece día a día en la sociedad, sino que permiten, a partir de la reflexión, identificar los contenidos más importantes para comprender y prevenir la conducta delictiva en la adolescencia. Asimismo, el formador señala que esta primera actividad titulada *Vandalismo y Violencia: Un juego peligroso*, se articula en dos sesiones consecutivas. En la primera sesión, se introducen ciertas cuestiones relevantes acerca de los delitos cometidos por los adolescentes y, en la sesión siguiente, se analizan los factores que ayudan a prevenir los actos vandálicos y delictivos en los menores (5 min. aprox.).
- ✓ Planteadas estas cuestiones, el formador inicia la actividad subrayando que numerosos estudios ponen de manifiesto que en los últimos años, se ha producido un aumento importante de los delitos cometidos por menores. Uno de los delitos que más se ha incrementado, corresponde a los actos vandálicos, es decir, a aquellos que tienen que ver con infligir voluntariamente daños a bienes materiales, ya sean éstos, públicos o privados (cabines telefónicas, cristales de colegios/institutos, papeleras, vehículos de transporte...). Una prueba reciente de esta grave situación es la desarticulación de una banda de adolescentes llamada Razonamiento Siempre Manda (RSM) que se dedicaba desde hace un año y medio a incendiar coches en la Comunidad Valenciana (5 min. aprox.).
- ✓ El formador distribuye a los participantes el Documento de Trabajo nº 39 y lee en voz alta el contenido del artículo de prensa que relata la detención de los menores implicados en este acto vandálico persistente. Después de esta lectura, el formador plantea las siguientes preguntas: ¿Por qué ocurre esta situación?, ¿a qué se debe que menores que no son delincuentes destruyan por destruir?, ¿por qué intencionada y repetidamente, estos menores incendian unos vehículos, con los consiguientes perjuicios a los ciudadanos? (10 min. aprox.).
- ✓ A continuación, los participantes se reúnen en pequeños grupos para responder a estas preguntas. Se trata de reflexionar acerca de las causas que pueden inducir a los adolescentes a cometer este tipo de actos vandálicos. El portavoz del grupo, después de anotar en una hoja las reflexiones de cada participante, debe consensuar con sus compañeros las respuestas que van a exponer en gran grupo (10 min. aprox.).
- ✓ En gran grupo, el portavoz de cada grupo presenta las reflexiones de su grupo. El formador anota en la pizarra o encerado las respuestas de cada portavoz, contrastando los aspectos comunes y divergentes que aparecen entre los distintos grupos (15 min. aprox.).
- ✓ Después de esta puesta en común, el formador distribuye a los participantes el documento de Trabajo nº 40. Se trata de otro artículo acerca del comando SMR titulado *Violencia sin Causa*, que analiza los principales factores que parecen explicar la conducta vandálica de estos adolescentes. El formador, después de leer en voz alta el artículo, solicita de nuevo a los participantes que se reúnan en pequeños grupos, los mismos que en la situación anterior, para contrastar sus contestaciones con las que se reflejan en el documento de trabajo (17 min. aprox.).
- ✓ A continuación se les solicita que elaboren un listado con las causas que se mencionan en el artículo como mecanismos explicativos de la conducta vandálica del comando SMR. Una vez que han realizado ese listado, lo comparan con las contestaciones que han identificado con anterioridad (10 min. aprox.).
- ✓ En gran grupo, el portavoz de cada grupo expone las conclusiones de los participantes. El formador retoma los aspectos más destacables señalados por los distintos grupos y dirige el debate hacia la discusión del binomio valores y conducta. Para activar la reflexión en los participantes, puede plantear las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de valores son asumidos por los adolescentes del comando vandálico?; ¿por qué estos valores predisponen y facilitan el comportamiento desviado?; ¿qué valores pueden inhibir este tipo de conducta?; ¿por qué estos valores no se transmiten; qué es lo que falla?; ¿quién debe socializar a los niños/adolescentes en estos valores?; ¿cómo deben transmitirse estos valores?. El formador, después de recoger las ideas expresadas por los participantes, explica y argumenta las distintas cuestiones de forma que la sesión se concluye con la idea primordial de la importancia que tiene el proceso de socialización familiar en la internalización de valores sociales y colectivistas y, en consecuencia, en el ajuste psicosocial del adolescente (20 min. aprox.).

Contenidos Clave:

- ✓ La implicación de los adolescentes en conductas vandálicas y delictivas se relaciona con los principales factores de riesgo identificados en sesiones anteriores, referentes al consumo de drogas.
- ✓ La violencia y el vandalismo se relacionan significativamente con el sistema de valores de los adolescentes.
- ✓ El principio fundamental que guía la conducta general de los adolescentes, consiste en maximizar la satisfacción de las propias necesidades y deseos personales en detrimento de la aceptación y seguimiento de las normas sociales y de la autoridad institucional.
- ✓ Los valores de búsqueda de placer y de estimulación o activación junto con el inconformismo o desafío a las normas sociales conforman el sistema de valores de un grupo de adolescentes.
- ✓ La trasgresión de las normas sociales representa, en muchos casos, una conducta que posibilita, no sólo obtener en un mundo rutinario de fracasos una dosis elevada de activación sino, también, obtener el reconocimiento y aprobación de aquellos con los que se identifica el adolescente.
- ✓ La familia y la escuela, en tanto que primeros agentes de socialización del niño, tienen un papel fundamental en la prevención de conductas vandálicas y delictivas del adolescente.
- ✓ La transmisión de valores sociales y colectivistas, que contienen y expresan los deberes y obligaciones del individuo para una convivencia armoniosa en sociedad constituyen importantes factores protectores de la conducta violenta y vandálica. Estos valores deben ser inculcados desde la niñez, con la adopción de un modelo de disciplina inductivo que facilita, además de la identificación con estos valores, el apego y afecto del adolescente a grupos sociales primarios alternativos al grupo de pares.
- ✓ En la familia y en la escuela el adolescente puede encontrar, asimismo, una fuente valiosa de reconocimiento para el desarrollo constructivo de su identidad como persona que se prepara para la vida adulta.

Adaptabilidad:

- ✓ Los participantes en la segunda sesión de esta actividad, pueden reflexionar acerca de la situación de sus propios hijos adolescentes. Se trata de que piensen en la posible *invulnerabilidad* (o en su caso, vulnerabilidad) de sus hijos a implicarse en este tipo de conducta de riesgo. Para ello, pueden contestar a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que te hace pensar que tu hijo/a no pueda cometer actos violentos o vandálicos?.

Observaciones:

- ✓ Se recomienda que la primera sesión de esta actividad finalice después de la primera intervención de los portavoces de los distintos grupos.

Documento de Trabajo nº 39 VANDALISMO Y VIOLENCIA: UN JUEGO PELIGROSO

La Policía detiene en un año y medio a 40 jóvenes por quemar vehículos en las calles de Valencia (Las Provincias, 28 de septiembre y 1 de octubre de 2001)

La lucha de la Policía contra los incendios de vehículos en Valencia durante el último año y medio se ha saldado con 40 detenidos, de los que 32 no llegan a 18 años. Sólo cuatro han pisado un centro de menores y el resto está en libertad. La Policía Nacional ha detenido en un año y medio a 40 jóvenes por su implicación en la quema de vehículos en Valencia, entre ellos los componentes del comando escolar RSM (Razonamiento Siempre Manda), que organizaba sus acciones vandálicas por internet. Según fuentes de toda solvencia, 32 de ellos tienen menos de 18 años, ni uno sólo ha pisado la cárcel por estos hechos y sólo cuatro han ingresado en el centro de menores de Burjassot.

El "comando" escolar RSM causó daños por valor de más de 100 millones. Estos son los daños que presuntamente causaron el "comando" escolar RSM, desarticulado por la Policía Nacional, en las calles de Valencia durante los últimos cinco meses... Fuentes de la Fiscalía de Menores de Valencia ratificaron que serán los padres de los 10 menores detenidos los que deberán asumir los gastos económicos derivados de los desperfectos causados por sus hijos, tal y como prevé la legislación, en caso de que se demuestre la autoría de los actos vandálicos. Si los progenitores no pueden hacer frente a la responsabilidad, existen mecanismos legales para exigir indemnizaciones, que pasan incluso por el embargo de bienes y procesos civiles.

El grupo de gamberros fue desmantelado después de que dos jóvenes policías se hicieran pasar por estudiantes en el Instituto Profesor José Víguer para identificar a los miembros de la red. Todos los menores se encuentran ahora bajo la custodia de sus padres