

4. AYUDANDO A RESOLVER CONFLICTOS

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

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

4.1. Tipos, componentes y funciones de la violencia

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

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

La *violencia* reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. De lo anteriormente expuesto se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos e individuos.

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

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

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

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

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

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

Componentes y funciones

La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: 1.-integración en el grupo de referencia (siguiendo las presiones de dicho grupo a ejercer la violencia); 2.-resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social (cuando se carece de habilidades alternativas para conseguirlo de otra forma); 3.-demostrar que se ha dejado de ser un niño (llevando a la práctica conductas de riesgo o prohibidas por los adultos); 4.-afirmar la propia identidad (cuando el valor se ha asociado a la fuerza, al control

absoluto o el sometimiento de los demás, como suelen transmitir a veces los estereotipos sexistas masculinos). Por eso, para prevenir la violencia es necesario proporcionar recursos positivos y eficaces con los que poder dar respuesta a dichas funciones sin recurrir a la violencia.

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

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

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

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

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza* influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Por eso, para mejorar la convivencia escolar conviene incluir en los programas de prevención actividades que permitan superar los tres componentes.

4.2. Enseñar a pensar para resolver conflictos sociales

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

Los estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su

violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso enseñarles a realizar correctamente todas las fases del proceso a través del cual se analizan y resuelven los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias. Como se refleja en las respuestas que Manuel, (su nombre está cambiado para respetar el anonimato), un alumno de cuarto de la E.S.O. de 16 años, dio en la entrevista realizada en una investigación reciente (Díaz-Aguado, Dir. 2001), al preguntarle por los problemas en el instituto, tratando de evaluar cómo percibe él su propia situación:

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

Manuel define el conflicto de forma muy parcial y distorsionada, sin reconocer la diferencia de papeles existente entre él y su profesora, e ignorando su propia responsabilidad en el problema que describe. Cree que no tiene solución, y tampoco lo intenta, incrementando incluso con su conducta dicho problema, sin valorar las consecuencias de dicha conducta ni las posibles alternativas que podrían ayudarle a mejorar su situación en el aula y la relación con los profesores. El procedimiento de resolución de conflictos que se describe a continuación es eficaz para ayudar a superar dichos problemas, sobre todo cuando se realiza de forma paralela a otros procedimientos que contribuyen a desarrollar proyectos académicos y a disminuir la fuerte tendencia reactiva de algunos alumnos que, como Manuel, creen que el curso está perdido y no han aprendido a inhibir reacciones negativas ante las dificultades que encuentran en la escuela.

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

Procedimiento para enseñar a resolver conflictos socioemocionales

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

1) *Definir adecuadamente el conflicto*, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo. A la

conducta violenta subyacen con frecuencia definiciones hostiles, en las que se ignora información de gran relevancia para buscar explicaciones alternativas.

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

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

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

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

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

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



FICHA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES

1.-Definir el problema incluyendo todos sus componentes:

2.-Ordenar cuáles son los objetivos que intervienen según su importancia:

3.-Diseñar diversas estrategias para resolver el problema anticipando las consecuencias (positivas y negativas de cada una) y puntuando dichas consecuencias:

Estrategia uno :

Consecuencias positivas	Puntuación	Consecuencias negativas	Puntuación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
	Total		Total

Estrategia dos :

Consecuencias positivas	Puntuación	Consecuencias negativas	Puntuación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
	Total		Total

Estrategia tres :

Consecuencias positivas	Puntuación	Consecuencias negativas	Puntuación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
	Total		Total

4.-Elegir la solución que se considere mejor:

5.-Planificar su puesta en práctica:

6.-Valoración de los resultados obtenidos

4.3. Ayudando a afrontar el estrés

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

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

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

Estos sesgos cognitivos o pensamientos distorsionados suelen caracterizarse por:

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

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

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

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

3) *Fatalismo, percepción de falta total de control* sobre los acontecimientos que se viven. Es el sesgo que subyace a la indefensión. Y genera una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido destacado actualmente como una de las principales características de la *inteligencia emocional*. La superación de esta tendencia requiere ayudar a conceptualizar las dificultades como problemas resolubles, analizando qué variables pueden controlarse para avanzar en su solución y entrenando en pautas de auto-refuerzo que inmunicen contra la indefensión.

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

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

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

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

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

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

Enseñar a detectar pensamientos distorsionados a través de la literatura

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

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

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

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

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

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

(...) ¿Cómo? No señor, no me di cuenta que la pistola era de juguete. ¿Cómo habría de saberlo? Lo único que supe es que iba a matarme y entonces abrí el cajón...Mire de esta

forma...y el revolver lo tenía ahí, tapado bajo los papeles. Le seguí mirando a los ojos y saqué el revolver. Disparé de cerca y me salpicó el delantal y la camisa. (...)

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

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

Secuencia de actividades a partir del relato “La mirada”

- 1) Como introducción a la lectura del relato, el profesor puede explicar brevemente cuales son los principales sesgos y distorsiones que se producen en situaciones estresantes.
- 2) Lectura del cuento.
- 3) Análisis de los prejuicios y distorsiones que se reflejan en el relato y de sus alternativas no distorsionadas.
- 4) Elaboración de un relato de similares características (en forma de respuestas a un interrogatorio) en el cual el narrador describa lo que ha sucedido desde otra perspectiva (la chica o el chico del relato, el hijo del protagonista, la mujer, el policía).
- 5) Elaboración de un reportaje sobre los hechos en el que se entrevista a diversas personas, tratando de incluir perspectivas diferentes.
- 6) Después de que los alumnos han realizado algunas de estas actividades de forma individual o por subgrupos puede procederse a su puesta en común y a su dramatización.

Sesgos y distorsiones grupales

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

Conviene tener en cuenta también que sin llegar al extremo descrito en el párrafo anterior, otros grupos puede compartir distorsiones cognitivas que obstaculizan la solución de los conflictos mediante procedimientos constructivos y aumentan el riesgo de recurrir a la

violencia. Este *pensamiento grupal distorsionado* suele producirse en situaciones de conflicto entre grupos, sobre todo cuando se percibe que la consecución de los propios intereses es irreconciliable con el logro de los intereses por parte del otro grupo (condición que caracteriza a las relaciones competitivas). Entre las distorsiones que pueden producirse destacan: a) *los estereotipos, sobrevalorando al propio grupo e infravalorando al otro grupo*, tanto desde el punto de vista de la competencia como desde un punto de vista moral; b) *la inhibición de la autocrítica*, exigiendo unanimidad e impidiendo a los miembros del propio grupo que disientan; c) *problemas en la toma de decisiones*, al: examinar de forma incompleta los objetivos y las alternativas, no buscar suficiente información, no interpretar adecuadamente la información disponible, no anticipar los obstáculos que pueden producirse e ignorar los riesgos que implica la decisión elegida. Para superar dichas dificultades conviene estimular la adopción de la perspectiva del otro grupo así como pedir a un miembro del propio grupo que desempeñe el papel de *abogado del diablo*, anticipando las dificultades y obstáculos que pueden aparecer.

4.4. Enseñando habilidades de comunicación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El spot de la campaña *Democracia es igualdad*

Los materiales de la campaña *Democracia es igualdad*, dentro de los cuales se incluye el spot y el Manifiesto, fueron realizados en 1993 por 11 ONGs con la coordinación del Ministerio Español de Asuntos Sociales. El *spot* (de 39 segundos) genera una fuerte disonancia, estimulando con ello el conflicto y la discusión. En el *spot* se ve a personas de reconocido prestigio (Martin Luther King, Einstein, Hawking, Valdano, Carmen Amaya, Oscar Wilde), que pertenecen a los grupos que sufren discriminación, al mismo tiempo que se escuchan los insultos

o calificaciones despectivas que suelen reflejar el rechazo a dichos grupos. El hecho de oír estos insultos como si fueran dirigidos a personas con las que el observador se identifica tiende a producir un sufrimiento empático con dichas víctimas y, de esta forma, con los grupos que habitualmente los reciben.

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

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

Procedimiento y condiciones para enseñar habilidades sociales

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

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

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

3º) *Dar oportunidades de practicar*. La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo. Por eso, a lo largo de todo el programa conviene proporcionar frecuentes oportunidades para que se practiquen habilidades de comunicación.

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

situación y reforzándole cuando la emita. Conviene, además, evitar realizar dicha crítica en las actividades conjuntas de todo el grupo.

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

Enseñar habilidades sociales a través de métodos participativos

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

4.5. Mediación y negociación

Mediación

Uno de los recursos que más se está desarrollando en los programas de prevención de la violencia escolar es la mediación. Recurso que suele utilizarse cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente.

La mediación como una negociación asistida

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

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

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

3) Favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

Selección y formación de los mediadores

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

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

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

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

Fases del proceso mediador

El proceso de la mediación implica las siguientes fases:

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

2) *Recogida de información sobre el conflicto y sobre las personas implicadas en él*, a través de conversaciones, por separado, con todas las partes afectadas. Antes de pasar a la fase siguiente, el mediador debe haber identificado los aspectos fundamentales del

conflicto desde las distintas perspectivas; en función de lo cual diseña una estrategia sobre las fases siguientes.

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

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

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

Negociación

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

Principios de la negociación integradora

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

1) *Centrar la negociación en los intereses* (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas. Uno de los errores que con más frecuencia se comete, en este sentido, es plantear desde un principio una determinada propuesta, creyendo que es la mejor forma de defender los propios intereses y defenderla sin

modificaciones hasta el final. Esto dificulta la negociación porque las personas se identifican con dichas propuestas y cualquier cambio suele percibirse como una derrota.

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

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

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

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

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

Criterios objetivos para valorar la solución de un conflicto

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

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

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

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

4.6.-Representación de papeles y literatura

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

La importancia de la representación de papeles en el desarrollo

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

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

representaciones aumenta cuando se sitúan en el contexto de debates y discusiones entre compañeros (2.3).

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

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

Representación de papeles y prevención de la violencia

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

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

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

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

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

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

Condiciones para iniciar la representación

Antes de iniciar la dramatización es preciso una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. Dicha preparación puede estar basada en el análisis y discusión del problema o habilidad que se quiere representar y/o en el moldeamiento (en el que los instructores representan la situación proporcionando un modelo de la conducta objeto de aprendizaje). Conviene tener en cuenta que para una representación eficaz son necesarias las siguientes condiciones:

1.-Crear un *clima de confianza y seguridad*, que favorezca la comunicación de procesos intra-personales y proporcione ese contexto "sin riesgos" necesario para que la representación cumpla sus funciones.

2.-Que los alumnos que van a hacer de *actores* tengan la *información* necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén realmente *motivados* para ella.

3.-Crear un *escenario* adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención es colocar las sillas del público en forma de herradura y situar enfrente el escenario. Conviene que éste sea lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representa; para lo cual puede ser útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

La inversión de papeles

La dramatización de papeles antagónicos ha demostrado ser de gran eficacia para desarrollar la empatía y estimular el proceso de adopción de perspectivas como consecuencia del cual se construye el conocimiento de nosotros mismos y el de los demás. Básicamente esta técnica consiste en repetir la representación intercambiando los papeles adoptados en su primera realización, o en pedir a los actores que desempeñen papeles antagónicos al de su vida real. Su utilización es especialmente aconsejable para aquellos alumnos que manifiestan actitudes negativas y estereotipadas hacia las personas que desempeñan un determinado papel. El hecho de desempeñarlo, y tener que expresar sus pensamientos y sentimientos, parece desequilibrar dichas actitudes y estereotipos y favorecer el desarrollo de un nivel superior de conocimiento social y razonamiento moral. A veces conviene que un instructor haga el papel de actor secundario para crear las condiciones que lleven al protagonista a manifestar los pensamientos y sentimientos del papel que representa de forma no estereotipada; y descubrir así las semejanzas entre dicho papel y el suyo en la vida real. Cuando se pide al mismo actor que haga los dos papeles complementarios en la misma representación (por ejemplo el suyo y el papel hacia el que tiene una actitud negativa), conviene diferenciar simbólicamente los dos personajes (por ejemplo, cambiando el tono de voz, el lugar, o algún elemento de la ropa). El hecho de tener que considerar simultáneamente ambas perspectivas favorece no sólo el desequilibrio de la perspectiva individual (que se logra al representar la antagónica) sino también la coordinación

de las dos perspectivas en conflicto construyendo una perspectiva general que las incluya. En estas representaciones conviene que el actor exprese en voz alta los monólogos o pensamientos encubiertos de cada personaje (utilizando algún recurso que permita diferenciarlos de las comunicaciones exteriorizadas).

La inversión de papeles se utiliza con excelentes resultados en las intervenciones que pretenden favorecer el desarrollo socio-moral desde una perspectiva cognitivo-estructural, integrada dentro de programas de discusión moral (que se describen con detalle en el apartado 2.2).

La preparación para situaciones difíciles y la práctica de nuevas habilidades

La dramatización puede resultar de gran utilidad como preparación para situaciones de especial dificultad y/o que generan un alto nivel de ansiedad así como para practicar nuevas habilidades, incluyéndola dentro del esquema descrito en el apartado 4.4: 1) crear un esquema previo; 2) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 3) dar oportunidades para practicar; 4) y evaluar dicha práctica.

Para que llevar a cabo la dramatización en los casos mencionados en el párrafo anterior conviene describir con cuidado los pasos que es preciso seguir para un buen desempeño de la habilidad que se desea enseñar; y elegir como protagonista a un alumno que haya expresado motivación por su adquisición (al comentar, por ejemplo, que le habría resultado útil en alguna ocasión). Y luego él mismo puede elegir a algún compañero que vaya a hacer de actor secundario, tratando de elegir a alguien que se parezca al personaje de la vida real. Luego, el instructor pedirá al protagonista toda la información necesaria para preparar la representación (el lugar, los hechos inmediatamente anteriores, el carácter del segundo actor y todo lo que sirva para aumentar el realismo de la situación ...). Antes de empezar la representación, el instructor deberá repasar cada uno de los pasos tal como se aplican en la situación elegida, ayudando así al protagonista para que su ejecución sea acertada. Si la representación no refleja un buen desempeño de la habilidad puede interrumpirse la escena para proporcionar las instrucciones necesarias. Después de lo cual vuelve a empezar la representación; que una vez terminada, se repetirá para dar a otros miembros del grupo la oportunidad de hacer de protagonista. Para llevar a cabo la evaluación de la práctica de nuevas habilidades deben seguirse las pautas descritas en el apartado 4.4.

En función de las características del grupo y de cuales sean sus objetivos prioritarios convendrá orientar las representaciones hacia el futuro o hacia el pasado. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que cuando se pretende fundamentalmente favorecer el aprendizaje de habilidades nuevas, las representaciones deben orientarse a desempeños eficaces (para lo cual puede ser más eficaz situarlas en el futuro) en lugar de representar situaciones pasadas en las que se emitieron conductas inadecuadas con resultados negativos.

El valor preventivo de la representación del propio papel en un futuro remoto.

La técnica de la proyección en el futuro consiste en pedir al actor que va a hacer de protagonista que se imagine como va a ser su futuro dentro de 10, 20, 30... años. Y completar la información de esta representación con las respuestas que el resto del grupo da a la misma

pregunta (¿Como va a ser el futuro del sujeto que hace de protagonista?). Puede resultar conveniente que en esta escena de proyección del futuro el papel de actor secundario sea desempeñado por uno de los instructores para garantizar su eficacia.

El objetivo de esta técnica es ayudar a comprender la relación entre los planes personales a largo plazo y las posibles consecuencias que se derivan de la situación actual. Suele resultar útil para aumentar la conciencia de las actitudes ambivalentes y favorecer la coherencia con el propio proyecto vital; objetivos de extraordinaria importancia en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la elaboración de dicho proyecto y al establecimiento de las bases necesarias para su consecución.

En muchas ocasiones, como sucede por ejemplo en el mantenimiento de conductas de riesgo (hábitos relacionados con enfermedades y dependencias, conductas violentas y antisociales..) se tiende a creer que uno mismo quedará libre del conocido efecto perjudicial de determinadas conductas. Esta tendencia, que limita considerablemente la eficacia de muchos programas preventivos basados en la información, podría limitar también la eficacia de la técnica de *role-playing* de proyección en el futuro; puesto que llevaría a imaginarlo libre de problemas. En estos casos, resulta más eficaz pedir a los sujetos que mantienen las conductas de alto riesgo que desempeñen el papel de un adulto que tiene los problemas que de ellas se pueden derivar (proporcionándoles toda la información necesaria para hacer una representación realista).

En uno de los estudios más conocidos sobre la eficacia del "role-playing" (Janis y Man, 1965) se utilizó esta técnica para disminuir el consumo de tabaco en un grupo de mujeres jóvenes, fumadoras, a las que se les pidió que representaran el papel de pacientes que esperaban los resultados de sus análisis médicos. El experimentador hacia el papel de médico. Y un grupo de mujeres similar al que representaba el papel de paciente, debía escuchar las grabaciones de aquel. Se representaron cinco escenas destinadas a provocar miedo: 1.-en la sala de la consulta esperando el diagnóstico; 2.-al comunicar el médico la existencia de un cáncer de pulmón y la necesidad de una intervención quirúrgica; 3.-al comunicar la paciente a sus familiares la noticia; 4.-al preparar la operación comunicando las escasas posibilidades de éxito; 5.-conversando con el médico sobre la relación entre el tabaco y el cáncer de pulmón. Los resultados indicaron que el grupo de mujeres que participó en las representaciones mejoró significativamente más que el grupo de mujeres que se limitó a oír las grabaciones en: 1.-la comprensión de la relación entre el consumo del tabaco y el cáncer de pulmón; 2.-la decisión de dejar de fumar; 3.-y la reducción del consumo diario de tabaco.

La eficacia de los cuentos para llevar a cabo dramatizaciones sobre conflictos con niños

Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos y en aulas que integran a niños con necesidades especiales, (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, 1994), han permitido comprobar la eficacia de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia. Para adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes compensando las limitaciones cognitivas y comunicativas de los alumnos de menor edad, conviene :

a.-Seleccionar o elaborar materiales adecuados, en los que se representen los conflictos en un nivel próximo al de los niños (ligeramente superior a su nivel de desarrollo actual).

b.-Y diseñar y aplicar procedimientos de dramatización de los conflictos socio-morales que permitan activar la empatía y el proceso de adopción de perspectivas.

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos socio-morales conviene utilizar, en este sentido, problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos, pero aparente e hipotéticamente muy lejanos (para que sea el propio niño quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles . A través de este tipo de lenguaje figurado se logra:

1.- *Facilitar su asimilación*, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.

2.-Favorecer el recuerdo de la información transmitida , al ser *procesada a un nivel más profundo*.

3.- *Estimular la vivencia emocional* de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.

4.- *Evitar tener que definir de antemano el conflicto* que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.

5.- Proporcionar un *contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento* de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones .

Los programas que desarrollamos para primaria, publicados dentro de lo que se conoce como la Caja Verde (*Educación y desarrollo de la tolerancia*), y también en el libro *Educación Intercultural y Aprendizaje cooperativo* (Díaz-Aguado, 2002, Pirámide), incluyen una serie de actividades a realizar con el cuento *¿Quieres conocer a los blues?*, que ha demostrado ser de gran eficacia trabajar con niños y niñas desde seis años de edad en la prevención de la intolerancia. A través de dicho cuento, se muestra cómo surge la intolerancia y se convierte en violencia, así como el daño que producen estos dos problemas. Los hombres "blues" de esta historia tienen costumbres y valores muy parecidos a los de algunas de las minorías étnicas presentes en el contexto en el que se ha aplicado. Los problemas empiezan cuando los hombres "blues" deben abandonar su planeta y llegan a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños "blues" al llegar a la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a estos interpretar como violencia intencional cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como textualmente viene expresado en el cuento, que :

"No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo . Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos".

La eficacia de la literatura para prevenir la violencia con adolescentes

Aunque la necesidad de un contexto protegido ficticio para poder tratar del conflicto y sus posibles soluciones disminuye, en general, con la edad; la utilización de la literatura con adolescentes puede ser también muy eficaz, permitiendo además, desarrollar los programas de prevención de la violencia dentro de la asignatura de literatura. En este sentido, nuestros programas para adolescentes (Díaz-Aguado, 1996) incluyen, por ejemplo, actividades diseñadas a partir de un breve relato de Juan Madrid, titulado "La Mirada". En el apartado 2.3 (ayudando a afrontar el estrés) puede encontrarse una descripción de las actividades diseñadas a partir de dicho relato.

4.7. Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FISHER, R.; URY, W. (1980, 1990) *Getting to yes, negotiating agreement without giving in*. London: Hutchinson.
- GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.
- JANIS, I.; MANN, L. (1965) Effectiveness of emotional role-playing in modifying smoking habits and attitudes, *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 84-90.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Traducción al castellano en 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- MCKAY, M.; DAVIS, M.; FANNING, P. (1981) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca, 1985. (Fecha de la primera edición en inglés 1981).
- PIAGET, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Convivencia escolar y Prevención de la violencia

María José Díaz-Aguado

