

Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia

CAPÍTULO 13

Rosario Ortega Ruiz

ORTEGA, R. Y COLABORADORES (1998): LA CONVIVENCIA ESCOLAR: QUÉ ES Y CÓMO ABORDARLA. SEVILLA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Los chicos/as que están implicados en problemas de malas relaciones interpersonales, de violencia, abuso, malos tratos y marginación social son, en general, chicos y chicas que tienen problemas de aprendizaje social, bien porque su proceso de socialización y educación previo les haya proporcionado experiencias negativas que han terminado minando su seguridad personal, bien porque, como consecuencia de experiencias previas, hayan aprendido a resolver conflictos de forma violenta, sin consideración con los demás, y con una frialdad emocional hacia el sufrimiento de los otros que haya lesionado su capacidad empática y su sensibilidad moral.

Muchos de los chicos/as que se ven implicados en problemas de malos tratos entre compañeros provienen de familias y contextos sociales, en los que han sido, o están siendo, tratados duramente, o no han recibido los cuidados necesarios durante su desarrollo. Tanto las víctimas como los agresores necesitan ayuda. La más importante ayuda que podemos prestarles es la de proporcionarles un marco de convivencia diaria, en el centro educativo, socialmente saludable, sano y estimulante de afectos y actitudes positivas. Pero, a veces, esto no es suficiente, y los chicos/as necesitan programas especiales que les ayuden a recuperar parte de sus habilidades sociales perdidas (en el caso de las víctimas) o a modificar sus tendencias antisociales (en el caso de los agresores), necesitan beneficiarse, además del clima positivo que se despliega en el trabajo preventivo, de programas de intervención directa.

Estrategias de intervención directa

Las medidas preventivas deben completarse con un trabajo de intervención directa, dirigido a paliar el desarrollo social o moral deficitario que presenta el alumnado implicado. Hemos llamado a estas medidas estrategias de intervención directa y están dirigidas a una minoría de alumnos/as de los centros, que son reconocidos como **víctimas o agresores** de sus iguales. Es evidente que este reconocimiento debe permanecer en el ámbito de lo privado por parte de docentes, familias y orientadores escolares. Su conocimiento no debería traspasar los límites de los agentes educativos que, una vez detectados como chicos y chicas que necesitan ayuda especial, van a poner manos a la obra, haciendo así confluir las medidas generales o de prevención de la violencia, con las medidas de intervención directa dirigidas a frenar la violencia existente, ayudando tanto a víctimas como a agresores a cambiar sus actitudes, sus hábitos y a resolver los conflictos sociales de forma más sensata y pacífica.

En las medidas de intervención directa deben incluirse, también, a chicos y chicas considerados sin dificultades específicas. Son los que hemos llamado **espectadores**, porque, como sabemos, el espectador forma parte del triángulo de la violencia: alguien abusa de alguien mientras un tercero observa, se pone de parte del abusón o mira para otro lado. Si esto es lo que sucede, el acto violento tiende a repetirse, porque la víctima no sabe afrontar la situación, y el abusón, que quizás tampoco sabe hacerlo de otra forma, se ve reforzado socialmente, mientras el espectador, quizás por miedo, quizás porque no tiene otro recurso, se siente impotente para actuar y termina asumiendo que la injusticia es común entre sus compañeros/as.

Afortunadamente, no son muchos los chicos/as que viven de forma continuada un proceso de victimización por parte de sus iguales. Ya hemos comentado que el número aproximado de chicos/as que, en un centro educativo, padecen situaciones de verdadera victimización puede fluctuar entre el 5 y el 15%, si consideramos todos los años de la escolaridad obligatoria; si nos referimos a los que están en los años de la Secundaria Obligatoria puede fluctuar entre el 2 y el 10%; por lo que, como tendencia, no deberíamos encontrar más de 2 ó 3 chicos/as por aula, que necesiten programas especiales de integración social.

Aunque existe una amplia gama de **programas de reeducación social**, y la mayoría de los orientadores escolares están en condiciones de diseñar programas específicos, adaptados a las necesidades de los alumnos/as a los que se aplican, aquí expondremos, a modo de ejemplo, **tres de ellos, que, previamente, han sido evaluados y considerados idóneos:**

- 1. El método de repartir responsabilidades.**
- 2. Las estrategias de desarrollo de la asertividad.**
- 3. Las estrategias de desarrollo de la empatía.**

Respecto a estos programas, es muy importante tener en cuenta, en todo momento, las siguientes **consideraciones** generales:

- Deben implementarse en el marco de un proyecto global de carácter preventivo, y nunca como la única medida contra la violencia escolar.
- No deben segregar al alumnado de su contexto social cotidiano.
- Deben tener una duración reducida.
- Deben ser coordinados por el equipo de orientación escolar, que los diseñará, planificará y supervisará.
- El equipo de orientación o el orientador escolar deberá fijar objetivos muy concretos, que deben ser conocidos por los docentes y tutores del alumnado.

1. El método de repartir responsabilidades

Anatole Pikas (1987) es el investigador que más ha trabajado en los problemas de violencia entre iguales en el ámbito educativo. Él ha desarrollado un método de intervención directa con chicos/as que se ven envueltos en problemas de violencia

interpersonal, a partir de la consideración de que víctimas, agresores y espectadores forman una unidad social problemática que hay que desestructurar.

Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia El método parte de que la organización interna de sentimientos, emociones de culpabilidad, liderazgos patológicos e inseguridad social, provoca una maraña de malos entendidos entre los protagonistas de este tipo de fenómeno social, lo que aumenta la confusión y potencia el mantenimiento de situaciones de malos tratos entre iguales. El método de repartir responsabilidades va dirigido a desorganizar esta estructura social de dominio–sumisión que se establece entre víctimas y agresores, y que se alimenta pasivamente por la presencia de espectadores activos. Se trata de conseguir que se modifique este patológico triángulo, ayudando a los protagonistas a que sustituyan la estructura maltratadora por otra nueva, asumiendo cambios personales.

El método de A. Pikas, que se está traduciendo de diversas formas: reparto de la atención, reparto de tareas, método del común denominador, o reparto de responsabilidades (como lo denominaremos nosotros), parte de la base de que el fenómeno violento produce efectos, sobre los protagonistas y los espectadores, que retroalimentan los comportamientos violentos. Se tratará, pues, de lograr interrumpir estos actos, con propuestas de tareas concretas para los protagonistas y para los seguidores del fenómeno. Se entiende que estas estrategias de intervención directa deben implantarse cuando la violencia entre los alumnos/as concretos con los que se aplica, va más allá de una mera actuación ocasional y se convierte en un fenómeno dañino que causa estragos psicológicos en el desarrollo social de los implicados.

CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO

1. Es un método útil para trabajar con grupos sociales más o menos estables, o pandillas de chicos/as que suelen coincidir en patios de recreo, aulas u otros contextos sociales y que tienen muchas posibilidades de seguir juntos como grupo social.
2. Pikas no lo considera útil cuando el fenómeno de la violencia implica sólo a la víctima y al agresor. El papel de los espectadores es fundamental, ya que son personas implicadas indirectamente, pero que, con sus actitudes y comportamientos, pueden estar alimentando la violencia y, desde luego, pueden hacer girar la situación y convertirse en aliados de la víctima en defensa de sus derechos.
3. Es un método que debe ser manejado por personas que dispongan de una cierta formación psicológica, con experiencia y formación psicoterapéutica. Evidentemente, requiere un entrenamiento específico, que incluye practicar hasta dominar las técnicas y las estrategias. Nuestro consejo es que se implemente por los propios Orientadores Escolares, pero una vez que se haya realizado un proceso de entrenamiento, aunque éste sea breve.

4. Antes de desplegar un programa de intervención directa con el método Pikas debe haberse realizado un estudio exploratorio, mediante cuestionarios, entrevistas a profesores/as y alumnos/as, sociogramas, o cualquier otro método, que nos permita conocer la configuración social del grupo de clase o de los grupos espontáneos que necesitan nuestra intervención.
5. Se tratará siempre el problema de forma objetiva, tomando como referencia los hechos acaecidos y los sentimientos personales de la víctima, que se deben explicitar, evitando, en todo momento, los complejos de inferioridad. Digamos que el sufrimiento de la persona que está siendo maltratada, acosada o violentada es considerado como un hecho objetivo que todos deben respetar.
6. La finalidad del método es lo que Pikas llama reindividualizar a los miembros del grupo. Es decir, conseguir que cada persona implicada (víctima, agresor y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos, hasta hacerse personalmente responsable de su conducta, una vez que comprende el efecto de la misma.
7. Hay objetivos concretos de cambio para cada uno de los roles sociales que se implican en un fenómeno de violencia. El objetivo final de la intervención es llegar a un acuerdo conjunto para mejorar la situación de la persona que está sufriendo por la situación, es decir, la víctima, en el que él/ella mismo debe aportar posibles cambios para su actuación.
8. No es un método preventivo, sino directo y concreto, para un pequeño número de chicos/as. No se debe utilizar, ni con chicos/as menores de nueve años, ni mayores de catorce. Va particularmente bien, cuando ya se está utilizando un método global de carácter preventivo y se ha creado un clima de sensibilización social contra la violencia, que permita que los espectadores puedan inclinarse hacia la víctima, en lugar de apoyar a los violentos.
9. En alguna medida, es un método directivo, por lo que requiere que el equipo docente y el equipo orientador estén totalmente de acuerdo en su utilización con uno o dos grupos de chicos/as implicados en problemas de violencia. No debe prolongarse en el tiempo más de cuatro o seis semanas. Requiere un alto grado de confianza y seguridad entre los adultos que se implican (profesorado, orientadores y familias), para proteger los contenidos de las entrevistas y las tareas de las que se responsabilizan los chicos.
10. Las entrevistas individuales no deben durar más de diez o quince minutos y las reuniones de todos los protagonistas (víctimas, agresores y espectadores), no más de una hora. A veces, si la víctima está muy afectada o es una víctima paradójica, cuyo comportamiento social no es muy consistente, se pueden hacer las reuniones grupales en ausencia de él/ella.

FASES DE LA ESTRATEGIA

Una vez que se ha detectado el grupo social en el que se dan los fenómenos de maltrato entre iguales y se conocen a los protagonistas (agresor, víctima y espectadores activos), es imprescindible que el profesor/a–tutor de los mismos esté de acuerdo con la intervención que va a desarrollar el orientador escolar y que colabore directamente con él/ella. Si es así, el siguiente paso será que el orientador señale el espacio, el calendario y la secuencia de actividades, y que el profesor/a–tutor comience a observar los posibles cambios y a registrar nuevas actitudes, comportamientos, etc. En todo caso, la intervención consta de las siguientes **fases**:

- 1. Fase de entrevistas individuales con los protagonistas.**
- 2. Fase de entrevistas de seguimiento con agresores, víctimas y espectadores.**
- 3. Fase final de reuniones con el grupo completo.**

PRIMERA FASE: ENTREVISTAS INDIVIDUALIZADAS

La técnica que soporta el método son las entrevistas estructuradas de forma muy clara y cerrada, aunque abiertas a la espontaneidad del orientador cuando éste es experimentado y domina bien el método. La planificación de las entrevistas es muy importante. Pikas insiste en la elaboración de dos o tres objetivos, que se lograrán de forma secuenciada y jerarquizada: si no se logra el primero, hay que insistir o desistir, pero no pasar al segundo; si se logra el segundo pero no el tercero, debe volverse hasta el punto en el que se obtuvieron resultados claros.

Se trabaja fuera del escenario habitual de los chicos/as. Pikas propone utilizar un despacho, sala de reuniones, o similar, del propio centro, en el que se haya acondicionado un mobiliario sencillo, consistente en dos sillas o sillones, algo más confortables que los de las aulas; colocados frente a frente, a una distancia óptima para que exista la comunicación gestual y corporal y sea posible la mirada directa. Se tratará de aprovechar toda la capacidad expresiva y compresiva del lenguaje no verbal. En este espacio, durante las entrevistas, no habrá más personas que el protagonista y el orientador escolar. Es aconsejable que sea una zona silenciosa, o, al menos, alejada del bullicio propio del patio de recreo, conversaciones de profesores o de alumnos/as próximos. Los protagonistas serán invitados cordialmente, pero sin opción a elegir, a salir de la clase, para tener una entrevista con el orientador. Se aconseja utilizar el camino hacia la sala de entrevista para establecer una relación cordial, no punitiva, ni de alianza con el agresor; y una relación particularmente afectiva, pero sin expectativa de lástima con las víctimas; con los espectadores activos, debe establecerse una relación cordial y fluida. Se trata de mostrarse como un adulto interesado, que tiene capacidad de ayuda, pero que no establece alianzas extrañas.

En todos los casos se tratará de conseguir en las entrevistas compromisos concretos, muy pequeños, pero que hayan quedado muy claros para el entrevistado y para el entrevistador, respecto de ciertos cambios en su conducta y en sus actitudes. Como cada uno de los protagonistas desempeña un papel en la organización social que se va a desestructurar, hay un modelo de entrevista para los chicos/as que están desempeñando el papel de agresores, otro para los que desempeñan el de víctimas y otro para los espectadores.

Entrevista con los agresores

La entrevista con cada agresor tiene cinco pasos que deben cumplirse. Muy sintetizados se podrían ejemplificar en los siguientes mensajes:

Paso 1:

Orientador Escolar: Me gustaría hablar contigo porque tengo entendido que has estado metiéndote con (nombre de la víctima) .

Otra alternativa para este paso, sería:

Orientador Escolar: Me gustaría hablar contigo porque he oído que(víctima) está teniendo problemas.

Se permite que el chico/a exprese opiniones, excusas, etc., sobre el asunto, pero no se modifica la actitud, que debe ser resuelta y emocionalmente controlada durante toda la conversación.

Paso 2:

Orientador Escolar: ¿Qué sabes sobre esto que te he mencionado?

Se debe conseguir que el chico/a exprese sus pensamientos, sentimientos u opiniones sobre el asunto. Seguramente lo negará o acusará a otra persona o grupo, o a la misma víctima. Sin culpabilizar, pero sin abandonar la actitud resuelta, se debe expresar que se tiene un objetivo claro de continuar la conversación.

Paso 3:

Orientador Escolar: De acuerdo, o vale, ya hemos hablado suficientemente de todo ello.

Paso 4:

Orientador Escolar: ¿Qué podemos hacer para resolver todo esto. ¿Qué sugieres o qué podrías hacer tú para ayudar a (la víctima) ?

Se debe esperar a que proponga algo concreto. No se le aceptará algo que no sea de su incumbencia, que obligue a otros, sino que debe plantear una actuación que le responsabilice, una actitud diferente, o, mucho mejor, una conducta concreta hacia la víctima o la situación social de referencia.

Paso 5:

Orientador Escolar: Eso está bien. Nos volveremos a ver dentro de una semana. Entonces me contarás cómo te ha ido.

Se produce la despedida, cordial pero sin soporte emocional directo; con seriedad, y manteniendo una actitud no punitiva ni culpabilizadora, pero tampoco bonachona. El chico/a debe apreciar que está ante alguien que cumple su palabra, que no dejará de acudir a la cita establecida, ni de volver a retomar el tema donde lo dejó. No importa si se observa algo de desconcierto o inseguridad en el agresor: del orientador no debe salir ninguna actitud de conmiseración ni de punición.

El chico/a debe haber propuesto una tarea personal y una responsabilidad concreta. Se toma nota, para no confundir las responsabilidades.

Problemas en el camino:

Pikas explicita distintos problemas que pueden surgir en el desarrollo de la sesión con el agresor y aporta sugerencias para afrontarlos.

Ejemplos:

En el paso 2:

– Si permanece en silencio: se le repite la pregunta, con diferente acento, pero el mismo contenido. Si persiste y no tenemos recursos espontáneos sin modificar el objetivo, se desiste y se le deja ir.

– Si aporta una solución inviable; por ejemplo, si propone que otros hagan cambios (la víctima, el profesor/a, etc.), se le evidencia que eso no le incumbe. Se le vuelve a preguntar, se le insiste en su aportación, pero si se niega a involucrarse, se vuelve hacia el paso 1, afirmando con naturalidad y claridad que existe este problema, que la víctima está sufriendo y que él tiene que hacer algo.

– Si parece no tener ideas que aportar: El Orientador Escolar puede sugerir una, con una fórmula como: *Yo tengo una idea. ¿Te gustaría oírla?*

En este caso, se debe ofrecer una tarea pequeña y clara de comportamiento pro social y comprobar que la asume como propia.

Pikas describe una curva de contacto emocional en las entrevistas con los agresores, cuyo punto culminante estaría en el paso 4, cuando el chico/a tiene que hablar de su participación en el fenómeno de maltrato y aportar una sugerencia para que esto deje de suceder. En ese momento es muy importante que el orientador/a escolar manifieste, con su gesto y su actitud, una posición de seguridad personal, que dé confianza al chico/a para involucrarse, ya que los agresores tienen problemas afectivos bajo su actitud violenta, y necesitan fiarse del adulto con el que se comprometen.

Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia

Entrevista con la víctima de sus iguales

Pikas defiende la existencia de varios tipos de víctimas, que se involucran de forma diferente en los fenómenos de maltrato. Distinguiremos aquí, para su ejemplificación, dos tipos generales: la víctima común (no provocativa) y la víctima provocativa.

– En el caso de víctima común

El orientador/a debe tener una actitud abiertamente positiva, emocionalmente connotada de empatía y seguridad personal. Gestos como pasar brevemente la mano por el hombro, son útiles, si la víctima tiene demasiado miedo. Los pasos a seguir son los mismos que con el agresor, cambiando el contenido de los comentarios y las preguntas, y buscando que él/ella participe en la objetivación de la situación y tenga oportunidad de expresar sus sentimientos. El orientador/a, en ningún caso, culpará a nadie. Señalamos los pasos que son diametralmente diferentes respecto de la entrevista con los agresores.

Pasos 1 y 2:

Orientador Escolar: ¿Cómo estás? He sabido que estás teniendo problemas con algunos de tus compañeros? ¿Podrías hablarme de ello?

Se debe permitir que lo cuente a su manera y tomar buena nota de su autopercepción del problema, sus sentimientos, su potencialidad para autoayudarse, etc.

Pasos 3 y 4:

Orientador Escolar: Comprendo, me puedo hacer una idea de lo que te pasa. ¿Qué crees que puedes hacer tú mismo/a para que esto deje de suceder?

Hay que ayudarlo a pensar en alguna tarea, por pequeña que sea, que pueda él/ella mismo/a controlar y que signifique un cambio en el repertorio de conductas que suele exhibir delante de sus agresores, en las actitudes que despliega, en las emociones que le invaden, etc. Se trata de que encuentre algo que hacer, incluido el hecho de alejarse de los agresores, hablando o interactuando con otros en la clase o en el patio. Intentar que sea algo objetivable por la propia víctima, ya que deberá hablar de ello en la próxima entrevista.

Las tareas que puede adoptar la víctima se relacionan con el tipo de violencia que está sufriendo y con las excusas que los agresores suelen manifestar. Si, por ejemplo, se meten con él/ella por su aspecto y éste es mejorable, se le puede sugerir que adopte una tarea de cambio del mismo, siempre que él/ella entienda que esto es posible y que lo puede hacer, porque no hay otros impedimentos. Si parte de la excusa de los violentos es una actitud sumisa y deprimida, deberíamos intentar que asumiera algo más de asertividad. El método incluye pequeños ejercicios de juego de roles para apoyar su decisión de manifestar mayor seguridad frente al agresor, etc. En todo caso, la responsabilidad de la víctima sobre su propio comportamiento o actitudes debe ser una tarea muy concreta y, sobre todo, susceptible de ser realizada con un grado razonable de éxito. Ello retroalimentará el proceso y le servirá de apoyo a otras tareas más complicadas.

La sesión se despide con una actitud de apoyo social, y el compromiso de volver a verse la próxima semana.

– En el caso de la víctima provocativa

La víctima provocativa es un chico/a con una personalidad social compleja. Su inestabilidad emocional, o su conducta paradójica, es uno de los factores que provocan las burlas, el acoso y los malos tratos. Para Pikas, la víctima provocativa desarrolla un especial y patológico vínculo con sus agresores. Con frecuencia, su atención social se centra en el grupo de chicos/as que se meten con él/ella, sea por miedo o porque se siente atraída

hacia ellos. Este vínculo es difícil de modificar si no hay una clara intención del chico/a para hacerlo, ya que la ambigüedad de sentimientos dificulta la distancia emocional que se requiere para tomar esta decisión. Es por tanto muy importante hacerle ver que él/ella tiene que asumir una responsabilidad sobre su propio cambio. En el caso de la víctima provocativa, el método aconseja tomar ciertas precauciones, tales como:

En el paso 2:

El Orientador Escolar debe hacerle ver cómo está contribuyendo a la situación, haciéndole comprender su parte en términos de vinculación social y comportamientos que expresan ambigüedad de sentimientos y actitudes ante el grupo de agresores y espectadores activos.

En el paso 4:

La sugerencia que él/ella proponga debe delimitarse muy claramente para que se corresponda con algo muy concreto, independientemente de lo que otros hagan. Se tratará de que asuma su responsabilidad, pero, como siempre, sin culpabilización. Si hace falta, se puede establecer un razonamiento argumental sobre qué corresponde a cada quién, que finalice con la comprensión clara y concreta de su tarea.

Entrevistas a los espectadores

Se sigue el mismo modelo de entrevistas que se han descrito para la víctima y para los agresores con las diferencias que marca la connotación empática hacia cada uno de ellos. El objetivo es que se comprometan a hacer algo concreto para ayudar a la víctima, o para no cooperar a la agresión, aunque ello signifique decir que no a las sugerencias de otros miembros del grupo. De nuevo, es muy importante que no exista connotación culpabilizadora y que cada entrevista termine con una tarea autoelegida o aceptada y el compromiso de volver a verse.

SEGUNDA FASE: ENTREVISTAS DE SEGUIMIENTO

Se volverán a realizar, por separado, entrevistas a todos los implicados con la misma técnica de entrevista estructurada y con las connotaciones de empatía y compromiso social que se han descrito.

Estas entrevistas no tienen que ser largas (entre diez y quince minutos). En la última que se haga con cada uno de los miembros del grupo, se les anunciará una reunión conjunta, que debe ser aceptada por todos y cada uno, si el proceso va desarrollándose de forma idónea. Ahora que todos tienen responsabilidades y están ejecutando tareas sobre el mismo fenómeno, deben reunirse con el orientador para llegar a acuerdos más permanentes.

TERCERA FASE: LA REUNIÓN FINAL

Pikas aconseja que se haga siempre que sea posible, aunque la situación haya cambiado, pero es imprescindible hacerla cuando el grupo que se ha querido reestructurar incluye una víctima provocativa o socialmente paradójica. En estos casos, se puede hacer, antes de la reunión final con inclusión de la víctima, una reunión previa: (agresor/es y espectadores), en la que quede claro un acuerdo sobre su compromiso, que resista la ambigüedad, torpeza social o inseguridad emocional de la víctima.

Si se realiza esta reunión previa, Pikas propone que se desarrolle en base a las siguientes preguntas, a las que deben responder todos los asistentes:

- ¿Cómo ha ido la última semana?
- ¿Qué se puede seguir haciendo?

Sugerencias para consolidar la situación:

- ¿Qué precauciones hay que tomar para mantener los logros?
- ¿Estamos en condiciones de hablar con... (la víctima)?

Si las conclusiones de esta reunión previa, sin la víctima, lo aconsejan, se hará una reunión final con ella, en la que todos se comprometan no sólo a luchar contra este caso de violencia, sino a evitar que se repita y a ayudar a otros grupos o chicos/as que estén en esa misma situación. Es el momento de que, si la situación es óptima, se animen a hablar de temas más generales, como la necesidad de que los conflictos se resuelvan con la participación de todos, la importancia de no sentirse culpable, pero sí responsable, los sentimientos que acompañan al hecho de violentar a otro y al de sentirse violentado, las ventajas de la negociación verbal de los problemas y malos entendidos, etc.

2. ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DE LA ASERTIVIDAD

La asertividad es la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos o necesidades, previa evaluación de que dichas convicciones son buenas y merecen ser defendidas. Es un dominio del desarrollo social que se adquiere progresivamente por aprendizaje implícito en el marco de las experiencias sociales comunes que tenemos a lo largo de la vida. Desde los primeros días de escolarización, en las aulas de Educación Infantil, se puede observar que hay unos chicos/as más asertivos que otros. Algunos/as lo son demasiado e invaden, con su seguridad personal, el terreno de los otros/as; pero otros son tan poco asertivos que tendrán que recorrer un largo camino hasta conseguir creer en sí mismos/as.

Algunos alumnos/as, muy especialmente los que han tenido experiencias prolongadas de abuso o malos tratos, han sufrido un deterioro de esta capacidad tan común y activa en todos los demás. El chico/a que no puede decir que no, que se siente perdido si no está acompañado, que no sabe lo que desea y se hace un lío si tiene que decidir algo u oponerse a la decisión de otro, es un chico/a que necesita acrecentar el dominio de la asertividad.

La práctica de técnicas y estrategias para el desarrollo de la asertividad proporciona sentimientos de seguridad y confianza en uno mismo/a ante ataques, desprecios o abusos de otro. Un ejercicio prolongado de comportamientos asertivos reduce el miedo y aumenta la capacidad para aguantar con calma un ataque, sin sentirse perdido o desvalido.

El entrenamiento de la asertividad busca proporcionar conocimiento y dominio sobre los sentimientos y emociones propias, y esto aumentará la capacidad cognitiva para hacerse con la situación y saber actuar con calma cuando ésta así lo exija.

El desarrollo de la asertividad y las víctimas del maltrato

La autoestima o afecto hacia sí mismo/a es imprescindible como base emocional para afrontar las tareas y actividades de la vida en general y, muy especialmente, del aprendizaje. Es poco probable que un chico/a con un nivel muy bajo de estimación personal, sea capaz de concentrar su atención ante lo que debe aprender; su memoria de trabajo, o capacidad para retener las ideas que necesita para hacer las tareas, se hace fragmentaria y huidiza y su capacidad de concentración para el estudio disminuye mucho. Por otro lado, su mala opinión de sí mismo/a le hace ser excesivamente sumiso y dócil ante las imposiciones de los demás, o por el contrario, lo vuelve arisco e inconformista con lo que se le dice, sin entrar en si tiene o no razones para ello. Un chico/a que está sufriendo la presión de verse insultado, amenazado o marginado por otros no está en condiciones de aprender ni de desarrollar adecuadamente su vida social. Por muy paradójico que parezca, la víctima del maltrato se autoinculpa por no ser bravucón y por no querer, o no poder, responder a la violencia con violencia. Esto le provoca sentimientos muy contradictorios, y le hace estar irritable, inseguro/a y asustado/a. A veces rechazan la compañía de los compañeros/as y ocultan sus sentimientos a los adultos, lo que empeora las cosas, porque aleja las posibilidades de que les ayudemos.

Objetivos de un programa de desarrollo de la asertividad

El principal objetivo es conseguir establecer una distancia afectiva y emocional respecto del abusón o grupo de abusones y lograr defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados, y esto puede aprenderse si lo intentamos de una forma adecuada y sistemática. Muchas veces, todo se reduce a saber decir que no y a alejarse de quien está abusando de uno, pero otras veces resulta imprescindible realizar un proceso de reforzamiento del propio nivel de estima personal, un fortalecimiento de la personalidad social, que dote al chico/a tímido o socialmente débil de una nueva capacidad para pensar en sí mismo/a, considerarse digno de respeto y hacerse respetar.

La práctica de técnicas y estrategias para el desarrollo de la asertividad proporciona sentimientos de seguridad y confianza en uno mismo, fija la convicción de que uno es capaz de tomar decisiones (incluso cuando éstas sean contrarias a las que están tomando

los otros), tiene derecho a decir que no y, desde luego, a no aceptar el abuso, el ataque, el desprecio o la marginación. Dominar la propia capacidad de apoyarse a uno mismo/a, reduce el miedo y aumenta la resistencia a la frustración que produce el ataque o el aislamiento social.

El entrenamiento de la capacidad asertiva proporciona conocimiento y dominio sobre los sentimientos y emociones propios, y esto aumenta la resistencia a situaciones difíciles. Uno de los problemas funcionales de los chicos/as que son víctimas de los demás, es que no han sido capaces de separarse de la situación en el momento oportuno; pero el entrenamiento asertivo busca dotar al chico/a de herramientas procedimentales para salir de esa situación, apoyándose en la seguridad que le proporciona saber que él/ella no merece lo que le está pasando, que no es justo y que eso atenta contra su dignidad.

Cuando el chico/a víctima es capaz de percibir activamente su derecho a ser tratado dignamente, suele disponer de habilidad para salir airoso de la situación, o por lo menos, para saber alejarse a tiempo de evitar un ataque. Cuando un chico/a ha recibido entrenamiento asertivo, suele dar respuestas más seguras a aquéllos que intentan abusar de él/ella, lo que frena la provocación que los abusos buscan, enfría la situación social y, con frecuencia, aleja a los matones. Pero se trata de educar una actitud y un comportamiento social, lo que no es fácil, ya que requiere un dominio técnico por parte del entrenador, que hace aconsejable que este tipo de programas los lleven a cabo personas experimentadas en la intervención psicoeducativa, como los psicopedagogos y los orientadores escolares.

Estrategias de entrenamiento de la asertividad

Lo que se busca con el entrenamiento en asertividad no es sólo una respuesta verbal, es, sobre todo, un mayor dominio de las actitudes, los gestos y el lenguaje corporal, por eso no se trata de aprender consignas, sino de educar actitudes de apoyo hacia uno mismo. Hay muchos métodos para desarrollar la asertividad, y casi todos son válidos, si al final ofrecen al chico/a que lo necesita: un conjunto de experiencias en las que hayan podido ejercer su capacidad de afirmación personal de forma exitosa. Se trata, por tanto, de elegir, entre los ejercicios disponibles en todos los programas de habilidades sociales, aquéllos que posibiliten que el sujeto realice, repetidamente, la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y puede observar que los resultados no han sido catastróficos para su autoestima, sino, precisamente, reforzadores de la misma.

La propuesta que aquí hacemos, ha sido tomada del programa *Assertiveness Training for Victim of Bullying*, de Sharp, Cowie y Smith (1994). Se trata de un programa que puede desplegarse para un grupo de chicos/as, focalizando la atención en las víctimas de sus iguales, pero incluyendo a chicos/as con buena integración social.

Secuencias de sesiones y estrategias de intervención

Paso 1: Selección y organización del grupo

Se deben seleccionar, por un lado, chicos/as que hayan sido detectados como alumnos/as que han padecido o están sufriendo exclusión social, abuso o maltrato de otros alumnos/as; y, por otro, chicos/as con buen desarrollo social y que no suelen sufrir abuso por parte de otros. El número de personas que integren el grupo no debería ser superior a ocho. Una vez que se ha elegido el grupo de alumnos/as con los que se va a intervenir, se preparan las sesiones de trabajo que podrían ser entre seis y ocho.

Paso 2: Aprendiendo a presentarse de forma asertiva (primera sesión)

El objetivo de esta sesión es que los chicos/as aprendan a hacer una presentación de sí mismos/as, en la que sean capaces de mostrar sus características más positivas, obviando sus percepciones más autodestructivas. Sentados en círculos, el orientador escolar les invitará a presentarse. Para ello les propondrá hacer un juego, en el que utilizarán técnicas como la siguiente:

– *Mi mejor pie*

Es un ejercicio de autoafirmación, que consiste en pedirle a cada uno de ellos que dibuje, sobre un folio en blanco, la huella de uno de sus pies, el que más le guste, su *mejor pie*. Una vez que lo han hecho, deben escribir dentro de esa huella tres de sus mejores características (no vale poner ningún defecto), sólo cosas buenas caben en su mejor pie. Si preguntan, se les confirma que lo que allí esté escrito debe ser bueno y referirse a él/ella mismo, no a otra persona. (Es sorprendente encontrar que a veces un chico/a no encuentra en sí mismo tres cualidades).

– *Presentación*

El siguiente ejercicio consiste en hacer una presentación en público de uno mismo/a, a partir de las características que se han escrito en la huella del pie bueno. La regla es atenerse a lo que se ha escrito, pero ofreciendo explicaciones. Con suavidad, pero con consistencia, no se permitirá al chico/a inseguro hablar de cosas negativas; si lo hace, se le señalará que se está saliendo de las reglas. Los demás deben escucharlo con atención, porque después tendrán que hacer algo con esta información.

– *Lo que puedo hacer con mi mejor pie*

Cuando todos se hayan presentado, se repartirán las huellas, de forma que nadie se quede con la suya. Ahora corresponde a cada uno/a hablar de lo que podría hacer el poseedor de ese pie con las cosas buenas que tiene. De esta forma, cada alumno/a recibe retroalimentación positiva sobre sus características, e información sobre la utilidad de ser, por ejemplo, bueno jugando al fútbol, dibujando o haciendo ejercicios de Matemáticas. El objetivo ahora es que cada chico/a se convierta en un espejo que refleje las cualidades de otro.

Paso 3: Aprender a enfrentarse al abuso

Después de las primeras sesiones, que serán entre una y tres, siguiendo en todas el esquema explicado anteriormente, y cuando se considere que se ha constituido un cierto clima de compañerismo y amistad entre los participantes, se puede pasar a la fase de aprender a decir que no, y a entrenar ciertas técnicas sociales para afrontar el abuso y los malos tratos entre iguales. En un primer paso, se diseña un guión muy corto de la conversación típica que podría mantener un agresor con su víctima. Por ejemplo:

Agresor: Hola imbécil, ¿me has traído los veinte duros del bocata?

Víctima: Sí, pero hoy no te los daré.

Agresor: ¿Así que te pones chulo?

Víctima: Te digo que me dejes en paz.

Agresor: (dándole un empujón): Dame los veinte duros.

Víctima: Déjame en paz (dándole la espalda).

Éste, o cualquier otro pequeño guión, que incluya una conversación muy corta y unos gestos y posiciones corporales muy bien definidos, debe ser practicado por el orientador con cada uno de ellos, alternando los papeles: en primer lugar el orientador/a hace de víctima, y luego de agresor/a.

Cuando ya todos hayan practicado con el orientador, en los dos papeles, se pasará a que lo practiquen entre sí, en grupos de tres: dos hacen los papeles protagonistas y un tercero hace el papel de espectador. Éste tiene la consigna de apoyar a la víctima, tanto directa como gestualmente (volviendo la cara, cuando el agresor pida apoyo con su mirada, etc.). Se repetirá cada guion cambiando de protagonista para cada uno de los tres papeles. El espectador tendrá, alternativamente, la consigna de apoyar con su mirada y sus palabras a la víctima y al agresor, y se tomará nota de las consecuencias de una y otra actuación.

Se pueden escribir tres o cuatro guiones, que respondan a los tres o cuatro episodios de abuso más prototípicos: maltrato verbal, extorsión, aislamiento social, amenaza, etc., y dedicar cada una de las sesiones a practicar con uno de ellos.

El objetivo de estas sesiones de entrenamiento es que todos aprendan, con la experiencia simulada, que muchas veces aparece el abuso porque la víctima no lo impide, y que todos tienen recursos personales para impedirlo. Si surgen ejemplos de situaciones de las que es objetivamente imposible salir haciendo frente al abusón, se practicará la petición de ayuda exterior e incluso la huida.

Se trata de que todos terminen aprendiendo que se puede hacer frente al abuso, para lo cual es bueno disponer de recursos y técnicas.

Paso 4: Un grupo de amigos/as contra el abuso

El programa debe terminar con una reunión/fiesta, en la que se pueda hablar tranquilamente de la existencia de este tipo de problemas y de cómo se pueden afrontar

si todos somos conscientes de su injusticia. Es muy importante el papel de los chicos/as que no son ni víctimas ni agresores, porque toman conciencia de que no deben apoyar con su silencio, ni con su consentimiento, el abuso. Por otro lado, si los chicos/as aislados o con escasas habilidades sociales, han conseguido hacerse de un pequeño grupo de amigos, o al menos de compañeros sensibles a su situación, será una forma de garantizar su mejor integración. El programa hay que evaluarlo, y esto se puede hacer de diversas maneras: desde hacer pequeñas entrevistas individuales con los chicos/as objeto del programa, a preguntar a los tutores, ver a las familias, etc.

3. ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DE LA EMPATÍA

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo nuestro interlocutor en un proceso de interacción o comunicación con él/ella. Los seres humanos disponemos, desde nuestro nacimiento, de los prerequisites de sensibilidad emocional y cognitiva para ir desarrollando, poco a poco, esta capacidad a través de un proceso de aprendizaje.

Los niños/as dan muestras de estar desarrollando su capacidad empática desde que son muy pequeños, pero, para que se produzca un adecuado proceso de aprendizaje en este ámbito, es necesario que el entorno social que los rodea sea suficientemente bueno como para que los adultos les muestren el camino. Cuando un chico/a se cría y educa en un contexto social en el que predominan las malas relaciones interpersonales o unos sistemas de comunicación poco adecuados, los aprendizajes sociales se deterioran; muchas de las habilidades sociales imprescindibles no se logran y, además, se adquieren hábitos contrarios, que resultan negativos cuando estos mismos chicos/as tienen oportunidad de aprender habilidades de las que carecen. Tal es el caso del dominio de la empatía.

Cuando se han realizado aprendizajes sociales negativos, como las conductas de desapego, desprecio, agresividad injustificada o violencia, la capacidad empática no sólo se reduce, sino que aumentan las dificultades para su reeducación.

Los alumnos/as que se ven implicados frecuentemente en situaciones de malos tratos, abusos y agresividad injustificada, aprenden, a lo largo de los años de su desarrollo, a poner mucha distancia emocional entre la percepción que tienen de sí mismos/as y la percepción que tienen de su oponente.

Cuando un chico/a tiene una trayectoria vital que implica haber vivido en ambientes violentos o, simplemente, poco afectivos, suele tener dificultades con el uso funcional de su capacidad empática. Con el paso de los años, parece haber aprendido a controlar mucho sus emociones positivas hacia sí mismo y hacia los otros; parece que se ha endurecido su sensibilidad emocional hacia los demás. Llega un momento en que no siente que su interlocutor o su oponente también tiene sentimientos y que, por tanto, también puede sufrir. Simplemente, parece existir un vacío entre su yo y la representación mental que se hace del otro. Esta extraña patología psicológica que, evidentemente, se presenta en diversos grados de gravedad, aqueja a muchos alumnos/as que agreden de forma gratuita a los demás, que abusan de su confianza o que los someten a procesos de

hostigamiento y abuso de cualquier tipo. Estos chicos/as necesitan restablecer, mediante procesos educativos, su sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos/as y hacia los otros. Necesitan una intervención focalizada.

Implementar un programa de desarrollo de la empatía

Lo primero que hay que hacer es evaluar la situación de partida. En un centro educativo que está trabajando por la mejora de la convivencia y que ha detectado a los alumnos/as en situación de riesgo y a aquéllos que ya están implicados en problemas de violencia interpersonal, puede resultar muy conveniente desplegar un programa específico para ayudar a aquéllos que necesiten desarrollar o reeducar su sensibilidad social hacia los demás. Para implementar un programa de desarrollo de la empatía, deben revisarse ciertas **cuestiones previas**, tales como:

a) Hasta qué punto el propio centro cuenta, entre sus recursos humanos, con personal preparado para ello. El equipo de orientación educativa, convenientemente apoyado por los tutores, sería el más adecuado, pero es imprescindible que el grupo de agentes educativos que se impliquen, sean conscientes de que requerirán entrenamiento y control sobre el proceso.

Las técnicas y las estrategias de intervención social requieren un paralelo desarrollo de la supervisión de los comportamientos y actitudes de los agentes que intervienen.

b) Un programa de desarrollo de la empatía, focalizado como una intervención específica, no significará nunca segregar a los alumnos con mal comportamiento, sino diseñar un proceso de intervención, en el que se incluya a alumnos/as con problemas y a alumnos/as considerados sin ellos, aunque, para ello, no es muy conveniente pensar en chicos/as que puedan ser complementarios, es decir, que suelen ser víctimas de otros.

c) Hay que pensar en la temporalidad, los escenarios y la secuencia de estrategias y actividades que se van a incluir en el programa. No se trata de empezar un trabajo que no se sabe cuando terminará, sino de enmarcar en un diseño claro los objetivos, los contenidos y los procedimientos que se emplearán. Todo ello, además, debe registrarse en orden a una posterior evaluación del programa, que es imprescindible. Una vez decidida la implantación del programa y consensuado el equipo que lo llevará a cabo, así como el marco de su desarrollo (objetivos, contenidos, número de sesiones de trabajo, estrategias a utilizar dentro de ellas, etc.), hay que seleccionar a los alumnos/as con los que se va a trabajar. Como en el resto de los programas específicos o de intervención directa, la selección de los participantes es un problema delicado, que requiere considerar varios aspectos:

– Si los recursos humanos son escasos, habrá que ceñirse a un grupo pequeño de alumnos/as, entre otras razones, porque estas intervenciones requieren un nivel muy alto y muy complejo de interacción social, y el número de asistentes a las sesiones no debería

sobrepasar los seis u ocho; sin embargo, esto depende del tipo de actividades que se hayan diseñado.

– Hay que insistir en que el grupo debe ser mixto, es decir, en él debe haber un número suficiente de chicos/as que no presenten problemas de falta de empatía y que pertenezcan al entorno social de los chicos/as en los que queremos focalizar la atención.

Una vez seleccionados los participantes, es necesario establecer una relación muy clara de ayuda y cooperación con los profesores y tutores de los chicos/as seleccionados. Ellos deben saber que estos alumnos/as van a tener experiencias muy especiales y que, por tanto, los cambios de actitudes y comportamientos deben ser observados, bien recibidos cuando sean positivos y, en todo caso, registrados si fueran socialmente perturbadores. A continuación planteamos un posible esquema de fases y prototipo de sesiones de trabajo:

Paso 1: Presentarse de forma positiva, pero no prepotente

Una serie de juegos y ejercicios de identificación de uno mismo/a permitirán explorar una nueva manera de presentarse ante los demás, que incluya el reconocimiento de los otros como seres con sentimientos y emociones. Un prototipo de este tipo de ejercicio podría intentar explorar las emociones y sentimientos ligados a la mirada y al reconocimiento de lo que todos tenemos en común con los demás; un ejemplo de ello es el juego del *cara a cara*.

El juego comienza haciendo dos filas de chicos/as, que se colocan cara a cara.

El ejercicio consiste en mirar a la cara del compañero/a y fijarse en cómo son sus ojos, su nariz, su boca, su pelo, etc. No se dice nada, pero se toma buena nota de los detalles que identifican el rostro del otro.

Un segundo nivel de reconocimiento será con los ojos cerrados. Cada uno debe pasar sus manos por la cara del compañero/a y reconocer su forma. Este ejercicio puede repetirse haciendo que se cambien de lugar e introduciendo la tarea de adivinar quién es. Se pueden introducir variaciones que vayan complejizando las tareas hasta el nivel que se considere prudente.

Un paso más podría ser la introducción de la técnica del espejo. En esta tarea, cada uno debe señalar en qué se parecen sus ojos a los del compañero, su boca, etc. Se tratará de que, en un clima relajado, los chicos/as aprendan a reconocer al otro como un semejante. Cada pequeño ejercicio de contacto personal debe ir seguido de una breve reflexión sobre cómo se han sentido al hacer la tarea.

Para cambiar del ejercicio físico a la reflexión colectiva es necesario cambiar la posición en el espacio. Por ejemplo delimitando una zona de actividad y una zona de reflexión–conversación.

Las normas para los ejercicios de contacto personal deben estar muy claras y no se debe permitir que se incumplan y, para ello, hay que introducirlas cuando el clima social sea el adecuado. Ejercicios previos de relajación y de puesta a punto podrían hacerse si se considera necesario.

El módulo *presentarse sin prepotencia* puede desplegarse en dos, tres o cuatro sesiones, según convenga, hasta lograr que todos los chicos/as puedan llegar a hablar en público sobre cómo se sienten cuando conocen a alguien por primera vez, y tomen conciencia de que hay formas más adecuadas que otras para hacer la presentación de uno mismo/a. Este tipo de ejercicios suele provocar que salga a la luz la necesidad de ser reconocido como un igual, de ser querido/a y de despertar simpatía.

Paso 2: Reconocer emociones y sentimientos comunes

El segundo grupo de ejercicios gira en torno a las emociones y los sentimientos que se comparten. Se tratará de evocar situaciones en las que aparezcan emociones como el miedo, la alegría, la rabia, la tristeza, etc., y que se correspondan con episodios en los que personajes reales o ficticios podrían verse envueltos.

Estas sesiones pueden empezar con ejercicios como el que sigue:

Lo que sintió Pedro cuando se perdió en Madrid

Pedro es un chico/a que, estando de viaje con los compañeros/as, se despistó del grupo y se encontró perdido en una ciudad extraña.

Cada uno de los asistentes puede hacer acopio de las emociones y sentimientos que cree que tendrá Pedro y escribir un mínimo de palabras para expresar estos sentimientos. Se leen todas y cada una de las aportaciones y se hace un resumen con los que presenten mayor grado de afinidad.

Un paso más allá será la representación dramática de la situación. Distintas técnicas pueden incluirse en esta fase: representación sin palabras, representación con una imagen, representación con una escena verbalizada (escribir el guion entre varios ya es un ejercicio en sí mismo).

Cada ejercicio debe acabar con una reflexión, en la que deberían emerger las emociones comunes. Se trata de lograr que, de forma espontánea, cada uno pueda identificarse con los sentimientos del personaje inventado y reconocer en él temores y alegrías semejantes.

Paso 3: Todos necesitamos ser queridos

Esta fase posibilitará que los chicos/as reconozcan la necesidad que todos tenemos de ser queridos y ayudados habitualmente, pero, muy especialmente, cuando nos encontramos en situaciones difíciles. A través de actividades de juego de roles, podemos experimentar emociones, que permiten tomar conciencia de sentimientos que, normalmente, no se toman como propios. Siguiendo con el guión del ejercicio anterior, se plantearía en las siguientes sesiones juegos de simulación del tipo siguiente:

Encontrar a Luis fue un gran alivio:

Pedro se había despistado de su grupo de amigos y ahora se encontraba solo en medio de Madrid, ciudad que no conocía y que le daba miedo, aunque nunca lo hubiera reconocido delante de nadie. Caminó y caminó en la dirección que le pareció que habían tomado los demás, pero, en realidad, no sabía si se estaba alejando más y más. Llevaba así más de media hora y empezaba a preguntarse qué haría si pasaba el tiempo y no encontraba a nadie. No se acordaba del nombre de la calle del Hotel y, desde luego, no sabía qué

autobús o metro tendría que tomar. Empezó a sentir que la cosa se pondría fea si no pasaba algo pronto. De pronto apareció Luis y todo cambió.

A partir de esta historia, cada participante debe escribir en un papel la lista de sentimientos y emociones que podría sentir Pedro mientras caminaba, perdido por las calles de una ciudad desconocida y sin saber el camino de regreso. Con esta lista se pueden hacer muchas otras actividades, por ejemplo:

- Intercambiarla entre dos o tres, y buscar los sentimientos comunes.
- Explicar, con un enunciado sencillo, qué significa cada sentimiento.
- Anotar otras situaciones en las que aparezcan los mismos sentimientos.
- Anotar el sentimiento opuesto, al lado de cada una de las palabras escritas.
- Expresar, mediante otro código gráfico, el sentimiento enunciado.
- Ordenar los sentimientos según un gradiente de tristeza–felicidad.

Un *segundo paso* podría ser la construcción, en pequeños grupos, de guiones dramáticos, creados de forma divergente, a partir de lo que se conoce de la historia de Pedro y Luis. Pedro podría ser un chico habitualmente muy prepotente, que nunca habla con Luis porque éste es más bien tímido. O su opuesto: Luis suele despreciar a Pedro, lo que hace que éste se sienta intimidado siempre que lo ve. También, Pedro y Luis son buenos amigos. Otra posibilidad sería, Luis y Pedro se conocen poco, cada uno de ellos pertenece a un grupo cuyos líderes no se llevan bien; Pedro es muy estudioso y Luis no; etc. Se trata de que aparezcan múltiples historias, como múltiples espejos en los que mirar el asunto principal: todos necesitamos que nos quieran siempre, pero especialmente cuando nos sentimos en peligro o en fragilidad social.

Un tercer paso, que puede abordarse en la misma sesión o en otras, supondría pasar a la representación dramática. Es muy importante representar el mayor número posible de guiones, porque cada uno de ellos ofrece un matiz en el nudo de emociones que componen un sentimiento de empatía.

Antes o después de la dramatización de los guiones, se puede trabajar con la construcción de imágenes, gestos y mímica que representen los sentimientos anotados por cada participante. En definitiva, se trata de hacer presente, mediante el juego de representación de roles, la importancia de reconocer los propios sentimientos y la necesidad de despertar sentimientos de empatía en los otros.

Paso 4: Evaluar los resultados del proceso

Toda actividad de intervención directa, en la que se trabaja con víctimas, agresores y espectadores, requiere ser evaluada por los participantes, además de por el equipo docente o el equipo orientador.

Los programas de desarrollo de la empatía exigen la programación de una serie de sesiones de trabajo en las que, de forma reflexiva y honesta, cada uno de los participantes pueda expresar qué ha significado el programa para él/ella, qué ha aprendido, en qué han cambiado sus actitudes y qué cree que necesitaría ahora para modificar su conducta

antisocial. Todo ello, en un planteamiento sin culpa, ni castigo, abordando con realismo la situación y haciendo ver a los chicos/as que el comportamiento y las actitudes hacia los demás forman parte de nuestra personalidad y que, a veces, necesitamos ayuda específica para cambiar.

Si las sesiones han sido bien planificadas y se ha registrado de forma metódica el proceso seguido, como debe hacerse, el material producido y las anotaciones que los orientadores escolares han tomado deberían utilizarse para realizar la evaluación del programa, en orden a los objetivos propuestos y a los recursos y procedimientos utilizados.

– Los chicos/as que están implicados en problemas de malas relaciones interpersonales de violencia, abuso, malos tratos y marginación social, encuentran, generalmente, dificultades en su desarrollo social.

– La familia y el contexto social tienen gran importancia en el comportamiento de estos chicos/as que actúan de manera violenta. Necesitan ayuda.

– Un buen clima de aprendizaje en el centro educativo, socialmente saludable, sano y estimulante de afectos y actitudes positivas, proporciona a los chicos/as implicados/as en problemas de malos tratos entre compañeros, una ayuda fundamental.

– Los chicos/as que son violentos con los demás tienen problemas de empatía social y necesitan restablecer, mediante procesos educativos focalizados, su sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos/as y hacia los otros.

– Algunos programas y/o estrategias de intervención directa, como es el caso del método Pikas, ayudan en la resolución de problemas de violencia entre iguales. Pero estos programas precisan una formación y un entrenamiento por parte de las personas que los van a desarrollar.

– Indagar y entrenar la asertividad de los implicados en los problemas de maltrato entre iguales, es una vía para facilitar la solución de dichos problemas.

ORTEGA, R. Y COLABORADORES (1998): LA CONVIVENCIA ESCOLAR: QUÉ ES Y CÓMO ABORDARLA. SEVILLA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN DE MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS