

## CAPÍTULO TRES. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

María José Díaz-Aguado

La secuencia de objetivos y actividades que a continuación se presenta ha sido elaborada y comprobada a través del estudio experimental que se incluye en el capítulo siguiente, llevado a cabo en estrecha colaboración entre el equipo investigador de la Universidad Complutense y los equipos que desarrollaron el programa en los centros de Educación Secundaria. Su punto de partida ha sido la serie de investigaciones que se resume en el capítulo anterior: los *Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia*, Díaz-Aguado, Dir., 1996, publicados y distribuidos por el Instituto de la Juventud. En dicho trabajo observamos la necesidad de ampliar los programas de prevención de la violencia de forma que pudieran extenderse a las formas más cotidianas de violencia: *la violencia de género*, cuyo tratamiento ha sido el objetivo específico de la serie de investigaciones publicada por el Instituto de la Mujer (en Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002) y *la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*, objetivo específico del programa que aquí se presenta, y que hace referencia a la forma de violencia más frecuente y hacia la cual existe una mayor permisividad en el conjunto de la sociedad, siendo incluso a veces alentada como una forma de expresión de la valentía asociada al estereotipo masculino tradicional.

En el capítulo uno del vídeo que se incluye en este programa, *La prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*, pueden verse secuencias de las principales actividades que lo componen, así como de la opinión de las personas que en ellas participaron. Las secuencias de las actividades que se refieren específicamente a las formas más cotidianas de violencia: de género y entre iguales, han sido grabadas en esta última investigación, y las que hacen referencia a la construcción de la igualdad, los derechos humanos o la violencia en general proceden del trabajo anterior, publicado en cuatro volúmenes y dos vídeos, que se conocen coloquialmente como las Cajas Azules (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

La mayoría de las actividades que a continuación se describen se basan en la discusión o el trabajo cooperativo en equipos heterogéneos, procedimientos descritos en el capítulo anterior, y en los que debe mezclarse al máximo la diversidad que exista en el grupo de clase respecto a las siguientes características: género, etnia, rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la actividad (o rendimiento general, si se trata de la tutoría), nivel de abstracción manifestado al razonar sobre valores en actividades anteriores, nivel de integración en el colectivo de la clase (para evaluarlo pueden utilizarse los procedimientos sociométricos que se incluyen en el anexo a este capítulo) y actitudes hacia la diversidad y la violencia (que se evalúan a través del CADV incluido en el capítulo dos del volumen uno). En el capítulo dos del vídeo que se adjunta, sobre el aprendizaje cooperativo, se incluyen extractos de entrevistas realizadas al profesorado y al alumnado que ha participado en los programas sobre la forma de establecer los equipos heterogéneos y sus consecuencias.

Para poner en práctica la secuencia de actividades que a continuación se describe conviene tener en cuenta que los documentos audiovisuales de aplicación en el aula que en ella se utilizan pueden encontrarse en uno de los dos programas publicados con anterioridad: 1) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* (INJUVE, 1996), las Cajas Azules; 2) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Instituto de la Mujer, 2002), la Caja Naranja. Parte de estos documentos puede encontrarse, también, en la página sobre *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, del CNI-CE [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

### 3.1. Democracia es igualdad. Activación de esquemas previos y habilidades básicas

Conviene empezar a desarrollar el programa a través de actividades que proporcionen las habilidades básicas para reflexionar y discutir sobre estos temas, insertándolos dentro de un enfoque general sobre el valor de la igualdad y la democracia, a través del cual enseñar después a rechazar toda forma de violencia y exclusión.

#### 3.1.1. Objetivos

A través de las actividades diseñadas a partir de la campaña *Democracia es igualdad* se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- 1) Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para la discusión (respetar turnos, expresar opiniones y sentimientos, escuchar con la intención de entender...).
- 2) Favorecer la conceptualización de la intolerancia como: un problema del que todos podemos ser víctimas, de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que lo activa, y contra el cual todos podemos y debemos luchar.
- 3) Identificar prejuicios y estereotipos y generar esquemas de clasificación y razonamiento alternativos.

- 4) Desarrollar esquemas que permitan comprender las diferencias sociales incluyendo conceptos abstractos, planteándose diversas hipótesis explicativas y realizando adecuadamente inferencias causales.
- 5) Estimular la empatía hacia las personas y grupos que suelen ser objeto de intolerancia y de violencia de tipo psicológico y verbal.

### 3.1.2. Habilidades comunicativas necesarias para la discusión

Entre las principales condiciones que reducen el riesgo de ejercer la violencia y protegen de sus destructivos efectos, cabe destacar las habilidades de comunicación (para expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o lo que se siente, pedir ayuda...). Una gran parte de las manifestaciones de violencia, denominadas como violencia expresiva o reactiva, se producen por la falta de habilidades y contextos para expresar emociones negativas sin recurrir a la violencia. Desarrollar dichas habilidades y contextos desde la escuela, 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 este programa se presentan. Requisito que si no se ha desarrollado previamente, como suele suceder con frecuencia, es preciso promover como primer paso de la intervención.

Entre las principales habilidades de comunicación que las y los adolescentes deben y pueden aprender para poder discutir de forma constructiva cabe destacar las siguientes (Berkowitz, 1985):

- 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 otras personas.

Las actividades que a continuación se proponen están orientadas a poner en práctica las tres primeras habilidades, imprescindibles para comenzar a aplicar estos programas de intervención, con el objetivo de seguir desarrollando las otras cuatro, más complejas y difíciles, a lo largo de las actividades siguientes.

### 3.1.3. Inicio de las actividades a partir del vídeo *Democracia es igualdad*

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 se incluye en el vídeo

uno de los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia (Documentos para utilizar en el aula)*, y con el que suele iniciarse la aplicación de los programas desarrollados en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). La aplicación de esta técnica se ve favorecida cuando todos los participantes están sentados en círculo o en forma de U.

Los materiales de la campaña *Democracia es igualdad*, dentro de los cuales se incluye el spot, fueron realizados en 1993 por 11 ONGs con la coordinación del Ministerio 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/la observador/a se identifica tiende a producir un sufrimiento empático con dichas víctimas y, de esta forma, con los grupos que habitualmente los reciben.

Las actividades que aquí se presentan, diseñadas a partir del spot *Democracia es igualdad*, 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 y todas podemos ser víctimas.

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 y alumnas que vean el *spot* prestando atención a los pensamientos y sentimientos que les produce; que después cada uno/a tratará de expresar brevemente, en menos de un minuto. Cuando esta actividad se lleva a cabo para favorecer la puesta en práctica de habilidades comunicativas básicas, su eficacia puede verse favorecida si este objetivo se hace explícito antes de llevarla a cabo y se escriben en la pizarra las habilidades que 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. En el capítulo uno del vídeo sobre este programa se incluyen secuencias de dicha actividad.

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.

### 3.1.4. 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 el alumnado se plantea.

- 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 el alumnado los encuentre dentro del propio grupo, o que el profesor o profesora, 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 el profesado debe observar a lo largo de todo el programa cómo se comunican los alumnos y alumnas 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 a la persona), 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 el profesorado representa, aunque no se lo proponga, un modelo muy disponible para los alumnos y las alumnas 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 profesorado proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado.

### 3.1.5. Discusión a partir del vídeo didáctico *Democracia es Igualdad*

El documento didáctico elaborado dentro de la campaña *Democracia es Igualdad* en 1992, que se incluye entre los materiales audiovisuales de los dos programas desarrollados con anterioridad (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002), consta de cuatro apartados en los que se escuchan los estereotipos más frecuentes existentes en dicho momento respecto a: 1) minorías étnicas e inmigrantes; 2) refugiados; 3) personas con discapacidad; 4) y homosexuales. Presentando después de oír dichos estereotipos, informaciones y argumentos que ayudan a comprender la inadecuación de los primeros, y a generar pensamientos alternativos. Su utilización puede resultar, por tanto, eficaz para enseñar a detectar y a combatir el componente cognitivo de la intolerancia, como una amenaza para la igualdad y la democracia, desde una perspectiva universal, al aplicarla a cuatro de los grandes colectivos que la sufren con frecuencia, proporcionando así un buen punto de partida para analizar en dicho contexto, los estereotipos que conducen al sexismo, como una amenaza contra la igualdad y los derechos humanos.

El hecho de que algunos de los datos que se ofrecen en este documento correspondan a 1992, puede crear cierta distancia e incluso rechazo en parte del alumnado. Para evitarlo, conviene explicar de antemano dicha situación, y presentarlo como un docu-

mento que hace referencia a lo que sucedía hace unos años, comentando los cambios que se hayan podido producir en el momento de su utilización y preguntado al alumnado si los mensajes fundamentales que el vídeo trata de transmitir siguen estando vigentes o no.

Para favorecer la utilización del vídeo didáctico como base de la discusión, ésta puede dividirse en dos partes o secciones, enfatizando siempre la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen entre los y las jóvenes, sobre: 1) la discriminación que se produce hacia las minorías étnicas, inmigrantes y refugiados (racismo y xenofobia); 2) y otras formas de intolerancia incluidas en el vídeo, hacia discapacitados y homosexuales.

La distribución de actividades en cada sesión puede realizarse siguiendo el siguiente modelo:

- 1) *Presentación del tema de discusión.* En cada sesión, consistirá en la visualización de la parte del vídeo que corresponda al tema de discusión precedida de una breve introducción en la que el profesor o profesora explicará en qué va a consistir la actividad que se va a realizar después, pidiendo a los alumnos y alumnas que tomen nota de las opiniones que en él van a escuchar y de las informaciones que a continuación se presentan.

Si se considera conveniente agilizar el trabajo con este material, pueden formularse las siguientes preguntas después de haber visualizado parte del documento:

- 1) ¿Qué te parecen los comentarios intolerantes que aparecen a lo largo de este documento y los argumentos contrarios que se escuchan?
  - 2) ¿Te has sentido alguna vez rechazado/a o has rechazado tú a alguien por ser diferente?
- 2) *Discusión por subgrupos heterogéneos sobre los contenidos.* Al presentar la actividad de los subgrupos conviene pedirles que comparen los distintos puntos de vista que existen en el subgrupo (semejanzas y diferencias) y que intenten llegar a alguna conclusión que pueda reflejar aquello en lo que todo el subgrupo está de acuerdo. Para facilitar esta actividad suele resultar útil centrarla en dos o tres preguntas establecidas por el/la profesor/a.
  - 3) *Discusión general con todo el grupo de clase.* Para comenzar dicha actividad, el portavoz de cada subgrupo expondrá de forma resumida cómo ha sido la actividad que en él se ha realizado. Conviene distribuir dicho papel a lo largo del programa para dar a todos los/as alumnos/as la oportunidad de desempeñarlo.

### 3.1.6. Temporalización

El conjunto de actividades propuestas con los materiales «Democracia es igualdad» supone, como mínimo, dos sesiones:

- 1ª Sesión: visualización del spot y entrenamiento en habilidades básicas.
- 2ª Sesión: discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana de los adolescentes.

## 3.2. La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia

### 3.2.1. Objetivos

Las actividades que a continuación se describen pretenden desarrollar una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que permita:

- 1) Adoptar una perspectiva socio-moral universal, en la que se incluya a toda la humanidad, extendiendo la empatía y solidaridad más allá de los grupos con los que el alumno se identifica, de forma que haga referencia a todo el género humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona.
- 2) Comprender la reciprocidad existente entre deberes y derechos y coordinar adecuadamente la relación entre ambos, considerando junto a cada uno de los derechos universales el deber, también universal, de respetarlo.
- 3) Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre derechos humanos que la realidad suele plantear; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el que se sitúan los jóvenes, como las relaciones que establecen en su vida cotidiana (en la familia, en la escuela y en el ocio).
- 4) Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo, considerando: qué derechos entran en conflicto; cuáles son las posibles soluciones; así como la importancia de cada uno de los derechos implicados y de las violaciones a dichos derechos que cada solución supone.

### 3.2.2. Elaboración de una Declaración de los Derechos Humanos en equipos heterogéneos

La presentación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* puede resultar mucho más significativa si previamente los alumnos han realizado una reflexión compartida sobre los derechos que deberían ser reconocidos.

Conviene que los alumnos lleven a cabo esta tarea de forma cooperativa en los subgrupos de discusión, para lo cual pueden seguirse las siguientes fases:

- 1) *Presentación por parte del profesor* del contexto histórico que culminó en la Declaración de 1948 elaborada por Naciones Unidas. Para dicha presentación pueden utilizarse las imágenes sobre los campos nazis de exterminio incluidas en el documento audiovisual la Historia del Racismo (vídeo uno de la Caja Azul publicada por el INJUVE), sensibilizando sobre el valor que la universalidad en la aplicación de la justicia tiene para el bienestar de cualquier ser humano, diciendo, por ejemplo: "Estamos en 1948, esto es Naciones Unidas. Habéis sido elegidos por Gobiernos de todo el mundo para elaborar una declaración de derechos humanos, que ayude a que el horror que reflejan estas imágenes no vuelva a repetirse nunca jamás. Vais a hacer una lista de los derechos que os parece fundamental que sean reconocidos a todos los seres humanos por el hecho de serlo, independientemente del grupo al que pertenezcan. Tened en cuenta que la única garantía de que nos respeten lo que consideramos muy importante para nosotros y la gente que queremos, es que sea respetado a todos los seres humanos".

- 2) *División de la clase en subgrupos heterogéneos de discusión*, pidiéndoles que elaboren la lista de derechos humanos que consideran deberían ser reconocidos de forma universal.
- 3) *Presentación* de las propuestas de cada subgrupo por su portavoz, y discusión general (con toda la clase).

### 3.2.3. Comparación con la declaración elaborada en 1948

Para comparar la declaración elaborada por cada subgrupo con la de Naciones Unidas puede utilizarse el vídeo de Amnistía Internacional en el que se lee dicha declaración (Vídeo uno de la Caja Azul) o con su versión escrita (incluida también entre dichos materiales).

El vídeo de Amnistía Internacional presenta la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, incluyendo junto a cada uno de los 30 artículos una representación llevada a cabo por un artista plástico.

Para comparar los derechos incluidos en la Declaración Universal de 1948 con los derechos reconocidos por los alumnos puede seguirse el procedimiento de discusión empleado con anterioridad (subgrupos, exposición del trabajo de cada subgrupo por su portavoz y discusión global).

### 3.2.4. Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los adolescentes

Siguiendo la metodología de la discusión descrita en el capítulo anterior, conviene llevar a cabo una sesión (como mínimo) sobre los conflictos entre derechos humanos que los y las adolescentes viven en su vida cotidiana, tratando de que coordinen sus derechos y sus deberes (seleccionado un conflicto en el que lleguen a autocriticarse, y no sólo a reconocerse como víctimas de la conducta de los otros). Las dos preguntas que podrían estructurar dicha discusión son:

- 1) En las relaciones que establecéis entre compañeros, respetáis los derechos de los demás?, ¿qué derecho se encuentra amenazado con más frecuencia y en qué situaciones?
- 2) ¿Qué podría hacerse para mejorar la superación de los problemas descritos al responder a la pregunta anterior?

Para desarrollar lo que se denomina como ética del dialogo conviene proporcionar a los alumnos experiencias en las que a través de dicha actividad lleguen a resolver alguno de los conflictos que se producen en la escuela. Para favorecer dichas experiencias pueden seguirse las siguientes fases a partir de uno de dichos conflictos previamente identificado (según el procedimiento de las discusiones por subgrupos):

- 1) Definir el conflicto con sus componentes sociales y morales: derechos que implica, perspectivas que supone...
- 2) Proponer todas las posibles soluciones a dicho conflicto.



- 3) Analizar cada una de las posibles soluciones: consecuencias de cada una de ellas para todas las personas que se encuentran implicadas, respeto que supone a los derechos de cada parte, coordinación entre derechos y deberes.
- 4) Selección de la solución que parezca mejor (más justa) y elaboración de un plan para llevarla a cabo.
- 5) Puesta en práctica de la solución elegida.
- 6) Valoración de todo el proceso seguido para resolver el conflicto, incluyendo también los resultados obtenidos.

### 3.2.5. Temporalización

El conjunto de actividades propuestas sobre los derechos humanos supone, como mínimo, tres sesiones:

- 1º) Elaboración de una Declaración de Derechos Humanos en equipos heterogéneos.
- 2º) Comparación con la Declaración de 1948.
- 3º) Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los adolescentes.

### 3.3. Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización.

Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la extendida creencia de que la violencia forma parte inevitable de la naturaleza humana. Como se reconoce en el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, adoptado por la UNESCO (incluido en el volumen dos de los *Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia*, Díaz-Aguado, 1996) y al que corresponde el siguiente extracto:

«Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesaran nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. (...) Este mito está muy extendido. (Según diversos estudios realizados en más de 16 países) entre el 40% y el 60% de los estudiantes universitarios creen dicho mito. (Y se comportan de acuerdo con lo que creen). (...) Nosotros decimos que no es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.

Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje.

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz» (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO).

### 3.3.1. Objetivos

Las actividades que a continuación se describen pretenden desarrollar en los adolescentes una red de esquemas conceptuales, afectivos y conductuales que les ayuden a:

- 1) Comprender la naturaleza de la violencia, reconociendo que ésta puede producirse en todos los contextos sociales, incluidos las relaciones entre adolescentes (en la escuela y en el ocio), la familia y la pareja, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven, así como la situación de especial vulnerabilidad en la que se encuentran determinados colectivos, sensibilizando sobre la necesidad de interrumpir activamente dichas situaciones desde sus comienzos, puesto que de lo contrario se hacen cada vez más graves.
- 2) Desarrollar habilidades alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma no violenta.
- 3) Desarrollar habilidades que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas.
- 4) Desarrollar la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de la violencia en general, extendiendo dicha empatía hacia las víctimas de la violencia entre iguales (en la escuela y en el ocio) y la violencia doméstica (niños y mujeres), sensibilizando sobre el obstáculo que para ello suele existir en la tendencia a atribuirles erróneamente la responsabilidad de su situación.

### 3.3.2. Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo *Odio y destrucción*

Los alumnos suelen estar *habituados* a los graves y lejanos casos de violencia, reales o ficticios, de los que con tanta frecuencia informan los medios de comunicación. El riesgo de dicha exposición es que se hayan acostumbrado a ver la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo su empatía con las víctimas de la violencia e inhibiendo la adquisición de habilidades para prevenir o resolver la violencia. Con el objetivo de favorecer la superación de esta tendencia conviene activar desde el principio una actitud reflexiva y crítica respecto a dichos problemas. Para lo cual conviene plantear una serie de interrogantes que probablemente permitan descubrir la falta de respuestas comprensivas sobre un tema que parece tan familiar, favoreciendo así la realización del resto de las actividades propuestas:

- 1) ¿Por qué la violencia genera violencia?
- 2) ¿Qué emociones conducen a la violencia?, ¿qué emociones produce la violencia en el agresor y en la víctima?
- 3) ¿Existe relación entre violencia y poder?
- 4) ¿Existe alguna justificación para emplear la violencia?
- 5) En nuestra sociedad, ¿en qué contexto se producen con más frecuencia episodios violentos?, ¿existe violencia en la familia?, ¿y en la escuela?

La naturaleza de la violencia puede analizarse a través de la visualización y discusión del vídeo *Odio y destrucción*, con los objetivos de comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia y de conceptualizarla como: 1) un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles); 2) de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que la activa; 3) y contra la cual se puede y se debe luchar.

El documento audiovisual *Odio y destrucción*, elaborado por ACNUR e incluido en los dos programas anteriores (Díaz-Aguado, 1996, 2002), y también en la página web (Díaz-Aguado, 2002) trata de estimular el proceso de adopción de perspectivas, a través de una historia en la que un joven que persigue a unos extranjeros y asesina a uno de ellos termina convirtiéndose en un refugiado a causa de la guerra que él contribuyó a producir. En el documento se transmite, entre otros, un mensaje importante: *el que siempre odia y destrucción termina recogiendo odio y destrucción*.

Incluimos a continuación la descripción que se hace del vídeo en la guía didáctica elaborada por ACNUR:

«La escena se abre con la imagen de un niño viajando en una camioneta, aterrorizado ante la visión de un hombre joven de aspecto siniestro. En una escena retrospectiva (*flash-back*), el hombre joven aparece vociferando mensajes de odio e incitando a sus seguidores a atacar a un extranjero. El niño y su madre son testigos del asesinato. La escena pasa a una fila de figuras silenciosas y sin rostro, que aceptan pasivamente el acto del hombre joven. Simbolizan a aquellos que no tienen el valor de alzar la voz en contra de la intolerancia, y que así se convierten en cómplices de los crímenes de violencia racial.

Unos refugiados se acercan a las figuras sin rostro ofreciéndoles las obras de arte, la música y la literatura que representan el patrimonio de riqueza cultural que los refugiados aportan a sus nuevos países. El gesto de los refugiados enciende una chispa de comprensión en las figuras sin rostro, que gradualmente abren sus ojos a lo que los refugiados tienen que ofrecer. Su voluntad de abrir sus mentes contrasta con la reacción del hombre joven, quién simbólicamente quema un libro, rechazando así la diversidad.

Con tanto odio en el aire, se declara la guerra. El hombre joven acaba convirtiéndose él mismo en un refugiado, y escapando en la misma camioneta con aquellos a los que una vez persiguió.

«Tú también podrías terminar en un camión. Con lo poco que puedas salvar a estas. Convertido en un refugiado».

Antes de ver el vídeo, el profesor debe plantear algunas preguntas en torno a las cuales se orientará la discusión posterior, para qué dichas preguntas guíen la visualización:

- 1) ¿Qué quiere transmitir el vídeo?;
- 2) ¿Qué sentimientos y emociones te produce el vídeo?

Después de la visualización, pueden plantearse, además, las siguientes preguntas:

- 3) ¿Crees que la violencia genera violencia?
- 4) ¿Cómo se representa en el vídeo?
- 5) Y sobre aspectos concretos del vídeo: ¿sabéis qué representan las personas que observan la escena del asesinato con la cara tapada?, ¿y cuando el asesino entrega a una de estas personas el cuchillo?, ¿qué representan los libros y los otros objetos que diversas personas entregan a las personas de la cara tapada y por qué éstas abren los ojos?,...

Siempre que sea posible conviene dividir esta sesión sobre la naturaleza de la violencia en tres fases: 1) discusión con todo el grupo (sobre las dos primeras preguntas; 2) discusión por subgrupos (preguntas 3-5); 3) y puesta en común.

En el capítulo uno del vídeo que se incluye junto a estos programas, *Prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*, pueden verse secuencias de las actividades propuestas a partir del documento *Odio y destrucción*.

### 3.3.3. Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los adolescentes

Para llevar a cabo esta actividad pueden seguirse las tres fases de discusión inicial con todo el grupo para estimular la reflexión, división por subgrupos y puesta en común. En el volumen uno, capítulos uno, cuatro y cinco, se presenta un resumen de cómo se manifiesta este problema en la escuela así como del razonamiento que en torno a dicha situación esgrimen los adolescentes.

Como presentación de esta actividad el profesor puede explicar que hoy van a discutir sobre la situación de las víctimas de la violencia y el abuso, intentando activar esquemas e interrogantes previos a través de las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué es abuso?, ¿Cómo puede manifestarse el abuso en las relaciones entre iguales en la escuela?
- 2) ¿Por qué se produce el abuso?
- 3) ¿Cómo daña el abuso a la víctima?, y ¿al que abusa?, ¿hay cómplices pasivos como en el vídeo *Odio y destrucción*?
- 4) ¿Habéis observado alguna vez que en lugar de culpabilizar al agresor se culpe a la víctima?, ¿si es así, por qué se produce esta distorsión en la atribución de responsabilidad?

La discusión por subgrupos heterogéneos puede continuar en torno a las dos cuestiones siguientes:

- 1) ¿Qué pasa si la víctima cede a la coacción (a la extorsión, al chantaje....) y no pide ayuda?
- 2) ¿En qué situaciones cotidianas tenéis más riesgo de sufrir abuso? y ¿qué consejos os daríais para prevenirlas o salir de ellas lo antes posible?

En la puesta en común, convendría resaltar o completar a través de nuevas preguntas una lista de recomendaciones para prevenir la victimización, incluyendo la necesidad de desarrollar habilidades para:

- 1) *Detectar y evitar* situaciones peligrosas sin alterar la confianza básica en los demás.

- 2) *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.
- 3) *Pedir ayuda* cuando es necesario, y especialmente cuando se comienza a ser víctima o se está en riesgo de serlo.
- 4) Estar preparados emocionalmente para *no sentirse culpables* cuando se es la víctima.

Conviene tener en cuenta para guiar esta sesión que las investigaciones realizadas sobre la prevención de la victimización en la infancia y en la juventud enfatizan, además, la necesidad de enseñar:

- 1) Que toda persona tiene derecho a la libertad sexual, y, por tanto, a decir que no a una relación de intimidad o a un contacto corporal no deseado.
- 2) Que hay secretos que no hay que guardar; y que un menor no es ni debe sentirse culpables de las situaciones de abuso sexual con personas mayores.
- 3) Que es preciso contar a personas de confianza las situaciones inquietantes o no deseadas que se hayan sufrido; para poder así encontrar la protección que cualquiera necesita cuando comienza a ser víctima; puesto que de lo contrario el problema suele hacerse cada vez más grave.

Si se detecta que entre los alumnos existen problemas de intimidación o victimización puede resultar necesario tratarlos en un primer momento de forma individual; comenzando por separado con el agresor (o agresores) y con la víctima, para pasar después a un tratamiento conjunto entre todos los alumnos implicados (directamente), e incluyendo al final un trabajo con todas las personas relacionadas indirectamente.

En el capítulo uno del vídeo que se presenta junto a este programa puede verse cómo llevar a la práctica algunas de las actividades que se acaban de describir.

### 3.3.4. Temporalización

El conjunto de actividades propuestas sobre la violencia en general supone, como mínimo, dos sesiones:

- 1º) Discusión sobre la naturaleza de la violencia a partir del vídeo *Odio y Destrucción*.
- 2º) Discusión sobre la victimización y su aplicación a la vida cotidiana de los adolescentes.

### 3.4. Racismo y xenofobia

Conviene incluir, como mínimo, una sesión más sobre contenidos directamente relacionados con el racismo y la xenofobia (para que el número total de sesiones, al sumarlas a las actividades sobre *Democracia es igualdad* que ya han incidido en estos problemas, sea similar al de las otras formas de violencia e intolerancia), y ampliar el número de sesiones en función del tiempo disponible y las características del contexto en el que se desarrolla el programa. Se incluye a continuación una descripción de dos de las actividades que mejores resultados han dado en programas anteriores para avanzar en este sentido: «Mensajes contra el racismo» y «Qué mala memoria tenemos».

### 3.4.1. Mensajes contra el racismo

Esta actividad incluye como material básico el documento audiovisual que con este mismo título se incluye íntegro en el vídeo uno de la Caja Azul, (Díaz-Aguado, 1996) y en parte en la página web (Díaz-Aguado, 2002). Fue elaborado para los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* seleccionando 9 *spots* entre los presentados por diversos medios de comunicación dentro de la Campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia del Consejo de Europa (1995).

Las actividades que a continuación se describen pretenden obtener tres objetivos generales:

- 1) Enseñar a detectar y a combatir el racismo y la intolerancia, habilidades que se ha observado desempeñan un papel decisivo en la prevención de estos problemas.
- 2) Desarrollar el pensamiento formal (el pensamiento abstracto) a través del análisis de diversos mensajes contra el racismo.
- 3) Favorecer la identificación con la defensa de la tolerancia.

Para avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos se proponen las siguientes actividades:

- a) Presentación de la tarea por el profesor, pidiendo a los alumnos que observen los diversos *spots*, prestando atención a las características formales de cada mensaje: ¿en qué consiste?, ¿qué pretende transmitir? ¿a quién va dirigido?... y que los evalúen como si fueran jurados de un concurso (en grupos heterogéneos) utilizando una escala de 5 grados, teniendo en cuenta los siguientes aspectos del mensaje: claridad, valor estético, coherencia con lo que pretende transmitir, previsión de su eficacia, incidencia en la prevención del racismo y la intolerancia. Cada subgrupo actúa como un jurado y tendrá un portavoz que registrará los criterios por los que se le otorga la puntuación.
- b) Visualización de los 9 *spots*.
- c) Análisis de las características formales de los 9 mensajes de forma conjunta (toda la clase).
- d) Trabajo por subgrupos, evaluando los *spots*.
- e) Puesta en común, en la que cada portavoz comunicará al resto de la clase las puntuaciones otorgadas y se procederá a su suma general.

### 3.4.2. *Qué mala memoria tenemos*

Las actividades que a continuación se describen pretenden favorecer en los y las jóvenes la adquisición de una red de esquemas (conceptuales, afectivos y conductuales) que les permitan:

- 1) *Desarrollar la empatía y la solidaridad* hacia las personas que han tenido que emigrar de su lugar de origen, activando el proceso de adopción de perspectivas a través de la representación de situaciones pasadas vividas por personas próximas («que mala memoria tenemos») y de posibles situaciones futuras («todos podemos ser refugiados»).
- 2) *Superar los errores y estereotipos* que existen actualmente en nuestro país hacia los extranjeros, proporcionado esquemas que favorezcan una adecuada comprensión de su situación.

Puede iniciarse la presentación de este tema con la visualización del vídeo sobre la campaña *Qué mala memoria tenemos. No a la xenofobia*, y las entrevistas que le siguen (que fueron incluidas en un programa de «Luz Roja» de TVE, sobre el racismo). Organismo que autorizó la inclusión de estas secuencias en el programa publicado en la Caja Azul (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Para favorecer el efecto de dicho vídeo (con una estética que puede resultar muy lejana a los alumnos de secundaria) conviene que el profesor explique previamente que en él se incluyen: 1) entrevistas a españoles que se vieron obligados a emigrar por razones económicas; 2) y un spot contra la xenofobia, en el que se ven fotografías de la emigración española de la posguerra y se oye una canción en la que se expresan los sentimientos que dicha situación provoca con una estética característica de su época.

Después de visualizar el vídeo conviene llevar a cabo una reflexión compartida, con toda la clase o en subgrupos (en función del tiempo disponible), en la que se planteen las siguientes preguntas:

- 1) ¿Es verdad, como se expresa en el vídeo, que tenemos mala memoria? Y, si es así ¿a qué puede ser debido?
- 2) ¿Qué has sentido al ver este vídeo y al oír a los antiguos emigrantes españoles describir sus problemas en Alemania?
- 3) ¿Sucede en nuestro país ahora algo parecido?, ¿por qué?

A continuación puede presentarse como trabajo para realizar fuera del aula, una entrevista a alguna persona que haya tenido experiencia directa o indirecta con la emigración. Incluyendo preguntas que permitan conocer: 1) las razones de la emigración; 2) las dificultades que supone para la persona y para su familia; 3) cuáles son las dificultades para adaptarse a un nuevo país; 4) cómo es el regreso al país de origen.

Cuando sea posible realizar la entrevista a una persona que ha sido emigrante pueden incluirse las siguientes preguntas: ¿cuando era joven en qué quería trabajar?, ¿por qué emigró?, ¿fue difícil encontrar un trabajo en el otro país?, ¿cuáles fueron las principales dificultades con las que se encontró?, ¿cómo era su trabajo?, ¿en qué gastaba el dinero?, ¿encontró amigos?, ¿cuál fue el día más feliz que pasó mientras estuvo allí?, ¿y el menos agradable?, ¿por qué decidió regresar?, ¿cómo fue el regreso?

### 3.5. Sexismo y violencia de género

#### 3.5.1. Objetivos

Las actividades que a continuación se describen pretenden favorecer en los y las adolescentes la adquisición de una red de esquemas (conceptuales, afectivos y conductuales) que les permitan:

- 1) Desarrollar habilidades para identificar estereotipos sexistas y generar esquemas de percepción y razonamiento no-sexistas, aplicando dichas habilidades a los distintos niveles en los que se produce el sexismo (una/o mismo/a, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación, los libros de texto...).
- 2) Comprender la naturaleza de las discriminaciones sexistas más frecuentes que se producen actualmente en nuestra sociedad, a las cuales resultan especialmente vul-

- nerables los colectivos con menos poder (como las mujeres) o con actitudes u orientaciones sexuales minoritarias; y sensibilizar sobre la necesidad de adoptar medidas que permitan evitar dichas discriminaciones y proteger a las personas objeto de discriminación.
- 3) Sensibilizar sobre las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos, al limitar sus valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo), e impidiéndoles el desarrollo de los valores tradicionalmente asociados al otro sexo, o incluso discriminándoles cuando los incluyen en su identidad.
  - 4) Sensibilizar sobre la amenaza a los derechos humanos que representa el sexismo, especialmente grave cuando éste se convierte en violencia, ayudando a descubrir que se trata de un problema que afecta al conjunto de la sociedad, y contra el cual todas y todos podemos y debemos luchar.
  - 5) Comprender la relación entre el sexismo y la violencia que existe en nuestra sociedad (especialmente hacia la mujer, aunque no sólo).
  - 6) Ayudar a comprender la peculiar naturaleza de la violencia de género, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven.
  - 7) Favorecer la incorporación del rechazo del sexismo y de la violencia que con él se relaciona en la propia identidad.

### 3.5.2. Detección del sexismo y generación de alternativas

Para que los valores generales de igualdad y democracia contribuyan a erradicar el sexismo es imprescindible enseñar a detectarlo. Porque, desde que nacemos su presencia en todos los elementos de nuestra vida cotidiana es tan continua que suele resultar muy difícil descubrirlo y superarlo. Se incluye a continuación una descripción de la actividad que según las diversas investigaciones realizadas ha resultado más eficaz para dicho objetivo, enseñando a detectar el sexismo a través de la publicidad. Para lo cual puede utilizarse el documento audiovisual *La mujer en la publicidad*, incluido en los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, (Díaz-Aguado, 2002), extracto de un documento más extenso previamente elaborado por el Instituto de la Mujer. La duración total del extracto es de 15 minutos.

En la presentación de este documento conviene explicar que se basa en una selección de anuncios emitidos por televisión en 1990. Y plantear algunas preguntas, en torno a las cuales se estructura después la discusión de los grupos heterogéneos: 1) ¿qué quiere decir cada una de las partes visualizadas?; 2) ¿estás de acuerdo con este mensaje?; 3) crees que la situación actual de la publicidad ha cambiado mucho, en qué ha cambiado y en qué no? 4) ¿cómo puede estar influyendo en los y las adolescentes la representación que de las mujeres y los hombres hace la publicidad?: 5) ¿cómo evitar que esta influencia sea negativa en la imagen ideal que se hacen de sí mismas/os?; 6) ¿pueden influir estos estereotipos en la violencia contra las mujeres?, ¿cómo?

Como posible continuación a dicha actividad puede explicarse que desde el momento de realización de este documento se han llevado a cabo acciones sistemáticas para superar el sexismo de la publicidad; y pedir a los alumnos y alumnas que graben en vídeo una selección de anuncios actuales, emitidos en distintas franjas horarias, y



que analicen cómo es la publicidad actual respecto a la representación de los hombres y las mujeres y su presencia en el hogar y fuera de él.

Como alternativas a la actividad anteriormente descrita, también pueden llevarse a cabo actividades de detección del sexismo o de construcción de la igualdad a través del lenguaje, los informativos, la literatura, los libros de texto, la distribución de las tareas domésticas. En los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002) y en la página web sobre *Convivencia escolar y prevención e la violencia*, apartado seis, se detallan actividades eficaces para avanzar en este sentido.

### 3.5.3. Discusión sobre la violencia de género

Antes de iniciar dicha discusión, conviene explicar brevemente cuales son las principales características de la violencia de género en su modalidad más frecuente, la que se produce dentro de la pareja, cómo se inicia y evoluciona. En el apartado 1.4.7. se presenta un resumen de dicho proceso, del que se destacan aquí las características más relevantes:

- 1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador.
- 2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayor parte de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convencen a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Un adecuado conocimiento de las pautas descritas anteriormente por las posibles víctimas puede contribuir a prevenir la violencia, al alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la relevancia que tiene favorecer dicho conocimiento en la adolescencia, edad en la que se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

Para llevar a cabo la discusión sobre la violencia de género pueden seguirse las tres fases de: trabajo inicial con todo el grupo, para estimular la reflexión, división por subgrupos y puesta en común. Como materiales de apoyo para estimular la discusión puede utilizarse el documento de Informe semanal *Hogar, triste hogar*, que se incluye en

el vídeo uno del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, Instituto de la Mujer. En algunas de las aulas que formaban parte del grupo experimental evaluado en el capítulo siguiente, que no disponían de dicho documento audiovisual, se utilizaron para esta discusión con buenos resultados reportajes de prensa escrita sobre la violencia de género y sus antecedentes, publicados poco tiempo antes de llevar a cabo la actividad.

*En la discusión inicial con todo el grupo*, el/la profesor/a puede activar interrogantes a través de las siguientes preguntas, planteadas antes de visualizar el vídeo y sobre las que girará la discusión posterior.

- 1) ¿Por qué algunos hombres llegan a ejercer la violencia contra las mujeres con las que establecieron una pareja o una familia?, ¿qué relación puede haber entre esta violencia y algunas de las creencias que existen en nuestra sociedad?
- 2) ¿Cuáles pueden ser las consecuencias para las mujeres que sufren estas situaciones, y para sus hijos/as?, ¿por qué con frecuencia no salen de la situación de maltrato?
- 3) ¿Por qué las víctimas no se dieron cuenta de los primeros indicios de la violencia de su pareja?

*La discusión por subgrupos* heterogéneos puede estar centrada en torno a dos cuestiones sobre:

- 1) Los principales estereotipos que contribuyen a fomentar la violencia contra las mujeres. Para lo cual, pueden leerse alguna de las creencias que contribuyen a la violencia de género y seleccionar para la discusión aquella en la que haya más diversidad de opiniones (puesto que puede que estén en general en desacuerdo con todas). En el anexo del capítulo dos del volumen uno pueden encontrarse las creencias sobre este problema incluidas en el Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia, con la distribución de porcentajes de acuerdo y desacuerdo que se han encontrado respecto a cada una de ellas. Se incluyen a continuación algunas de las que cuentan con una mayor diversidad de respuestas:

*Creencias equivocadas que contribuyen a la violencia contra la mujer:*

«La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que estos no pueden reprimir sus instintos biológicos».

«La violencia doméstica es un asunto de familia y no debe salir de ahí».

«La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas».

- 2) La segunda pregunta de la discusión por subgrupos convendría que fuera en torno a ¿qué se puede hacer para prevenir la violencia contra las mujeres que a veces se produce dentro de su propia pareja?, ¿qué pueden hacer ellos y ellas para prevenir estas situaciones?, ¿qué se puede hacer desde la educación?

### 3.5.4. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género

Después de llevar a cabo la discusión sobre la violencia contra la mujer descrita en el apartado anterior, conviene plantear un trabajo sobre cómo prevenirla. Para lo cual suele resultar muy adecuado analizar inicialmente las campañas desarrolladas (algunas

de las cuales se incluyen en vídeo uno del Programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*). El medio de dichos mensajes puede ser muy variado (audiovisual, literario, plástico); y realizarse, como mínimo, en una sesión a continuación de las dos anteriores.

En el capítulo uno del vídeo que se adjunta a estos programas, pueden encontrarse secuencias de esta actividad sobre elaboración de campañas contra la violencia de género.

### 3.5.5. Temporalización

Conviene incluir las tres sesiones siguientes sobre el sexismo y la violencia de género.

- 1º) Una sesión sobre detección del sexismo y generación de alternativas.
- 2º) Discusión sobre la violencia de género y cuáles suelen ser sus primeras manifestaciones.
- 3º) Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia doméstica y de género

## 3.6. Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio

### 3.6.1. Objetivos

A partir de las actividades que a continuación se describen se pretenden los siguientes objetivos:

- 1) Comprender la naturaleza de las distorsiones cognitivo-emocionales que conducen a la violencia, así como de las condiciones que incrementan el riesgo de que se produzcan.
- 2) Identificar y evitar situaciones de riesgo de violencia, que podrían superar las propias capacidades para resolverlas.
- 3) Desarrollar alternativas a la violencia, para expresar la tensión o resolver los conflictos.
- 4) Desarrollar el compromiso de luchar contra la violencia que a veces se produce en la vida cotidiana.
- 5) Aplicar los objetivos expuestos anteriormente a las situaciones de violencia a las que los jóvenes están más expuestos en su vida cotidiana, especialmente a la violencia entre iguales en el ocio y en la escuela.

### 3.6.2. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia a través de la literatura

El estudio que se resume en el capítulo tres del volumen uno pone de manifiesto el considerable riesgo que existe de que los adolescentes activen en situaciones ambiguas, similares a la que con cierta frecuencia se producen en el ocio, determinadas distorsiones que potencian la escalada de la violencia. Por eso, para prevenirla conviene

ne enseñar a detectar y corregir dichas distorsiones. Para lo cual puede seguirse la siguiente secuencia:

- 1) Como introducción a esta actividad, puede presentarse un resumen de las principales distorsiones observadas en personas que viven situaciones estresantes, que obstaculizan la resolución adecuada de los conflictos, e incrementan el riesgo de responder violentamente:
  - a) 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.
  - b) *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...*).
  - c) *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.
  - d) 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.
  - e) *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).

Distorsiones similares a las anteriormente expuestas pueden ser observadas en las formas más graves de intolerancia y violencia entre jóvenes y adultos. Y son a veces activadas por determinados grupos, cuando éstos perciben a otros grupos o a la sociedad en general como una amenaza. Y es que la intolerancia implica casi siempre una sim-

plificación 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 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 los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* (1996) 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 su lectura:

«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 Magnum 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 mi 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»).

- 1) Como introducción a la lectura del relato, el profesor puede explicar brevemente cuáles son los principales sesgos y distorsiones que se producen en situaciones es-tresantes.
- 2) Lectura del cuento.
- 3) Análisis de los prejuicios y distorsiones que se reflejan en el relato y de sus alterna-tivas 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 pers-pectiva (la chica o el chico del relato, el hijo del protagonista, la mujer, el policía). Relato que convendría basar en las situaciones que desencadenan con más frecuen-cia violencia entre adolescentes, como las que se reflejan en la prensa al informar sobre episodios de violencia en el ocio. Se incluye a continuación un extracto de una de las noticias utilizadas para llevar a cabo esta actividad dentro de los progra-mas descritos en el capítulo cuatro.

«El titular del Juzgado de Instrucción (del Municipio en el que sucedió este caso) ordenó ayer el ingreso en prisión sin fianza de M.C.M., de 19 años, quien su-puestamente mató de una cuchillada en el estómago a J.B.R. de 17 años. La agre-sión se registró en la noche del sábado tras una discusión en una concurrida zona de copas (...). El motivo, según la policía, fue un simple encontronazo en los servicios de un bar. Éste golpe desembocó en una pelea. Luego M.C.M. se encaminó a su co-che, cogió un cuchillo (...) y asestó una puñalada mortal a la víctima.

Ayer por la mañana se celebró (...) el entierro de J.B.R. El Delegado del Go-bierno (...) alertó tras hablar con el padre del fallecido, del peligro que genera la mezcla del excesivo consumo de alcohol y el portar armas blancas.

«La juventud se tiene que concienciar de este riesgo, por lo que recomiendo a los jóvenes que no demuestren que son más hombres que otros» (Diario El País, 22-12-98).

- 5) Elaboración de un reportaje sobre los hechos en el que se entrevista a diversas per-sonas, 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 dramati-zación.

En el primer capítulo del vídeo que se adjunta a estos programas pueden verse al-gunas de las actividades anteriormente mencionadas.

### 3.6.3. Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio

Siguiendo el método de enseñar a resolver conflictos sociales que se incluye en el segundo capítulo, conviene llevar a cabo una sesión sobre cómo prevenir la violencia en una situación real (que se haya vivido en el centro) o en una situación hipotética, como la que se incluye a continuación:

«Enrique está con sus amigos y amigas en un bar. Cuando un chico de otro grupo, pasa cerca de él y parece que le empuja. Entonces, los del otro grupo se ríen y Enrique se enfada».

1. ¿Cuál es el problema en esta situación? Es preciso enseñar a identificar todos sus componentes.
2. ¿Cuáles serán los objetivos de Enrique? Hay que ordenarlos según su importancia.
3. Proponer varias estrategias (quedarse con dos o tres) para resolver este problema y anticipar las consecuencias positivas y negativas de cada una de ellas.
4. Ordenar las tres estrategias según su valoración.

Convendría que tras presentar la tarea al grupo completo, se trabajara por subgrupos heterogéneos, intentando responder a las 4 cuestiones y reservando los 15 minutos finales para la puesta en común.

#### 3.6.4. Elaboración de un decálogo con propuestas para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela

Como síntesis del trabajo realizado en sesiones anteriores sobre la violencia, conviene realizar una sesión con el objetivo de elaborar un decálogo de acciones o recomendaciones que los propios adolescentes puedan llevar a cabo para erradicar la violencia desde las relaciones que establecen en la escuela: trabajando por subgrupos heterogéneos e integrando, al final, como propuesta global la lista de las 10 recomendaciones más nombradas.

En el primer capítulo del vídeo pueden verse secuencias de las tres actividades específicamente dirigidas a prevenir la violencia entre iguales que se presentan aquí.

#### 3.6.5. Temporalización

El conjunto de actividades propuesta en esta unidad supone como mínimo cuatro sesiones:

- 1º) Dos sesiones sobre los sesgos y distorsiones que contribuyen a la violencia entre jóvenes.
- 2º) Una sesión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
- 3º) Una sesión para elaborar un decálogo sobre como erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

#### 3.7. Investigación cooperativa

Siguiendo el procedimiento de aprendizaje cooperativo (resumido en el apartado 2.3) en materias evaluables, pueden llevarse a cabo, entre otras, las siguientes investigaciones:

- 1) *Estudio de la violencia existente en el Instituto y elaboración de propuestas para erradicarla*, incluyendo propuestas sobre las sanciones que conviene aplicar cuando surja la violencia. En este trabajo, de tipo psicosocial, los alumnos podrían llevar a cabo encuestas a los distintos componentes de la comunidad educativa e integrar sus resultados. Siguiendo este esquema pueden llevarse a cabo también los dos estudios siguientes.
- 2) *Estudio sobre la violencia que los/as adolescentes viven y ejercen en el ocio* y elaboración de propuestas para erradicarlas.

- 3) *Estudio sobre la violencia de género* y elaboración de propuestas para erradicarla. Para llevar a cabo este trabajo pueden utilizarse los materiales incluidos en los programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002).
- 4) *Análisis de los casos de violencia entre jóvenes* a través de las noticias que publican los medios de comunicación. Para este trabajo de investigación convendría que el grupo de expertos que lo fuera a realizar revisara las noticias que sobre este tema publicaran diversos medios durante cierto tiempo.
- 5) *La representación de los distintos actores que intervienen en la violencia: agresores, víctimas y espectadores*. Investigación que podría realizarse a partir de distintas fuentes de información, como los informativos emitidos durante determinado período de tiempo o alguna de las series de televisión más populares entre los adolescentes.

El número mínimo de sesiones que sería preciso dedicar dentro del horario lectivo a esta actividad es de dos.

### 3.8. La identidad

Conviene realizar una última sesión con el objetivo de integrar los esquemas adquiridos a lo largo de las actividades anteriores a la construcción de la propia identidad, de forma que ésta pueda excluir con eficacia la violencia en los distintos ámbitos en los que se desarrolla, incluyendo las relaciones que se establecen en la vida cotidiana (entre iguales y en la familia).

Como introducción a este tema, el profesor puede presentar un resumen sobre el significado de la adolescencia y la construcción de la propia identidad, siguiendo el esquema que se presenta en el capítulo uno de este libro (apartado 1.3.4).

La discusión por subgrupos heterogéneos podría orientarse en torno a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Alguno de los temas tratados ha influido en la forma en que te ves a tí misma/o o en como te gustaría ser? ¿Cuál o cuáles y en qué sentido?
- 2) ¿Cómo piensas que puedes prevenir la violencia en tu vida futura (en el ocio, en la pareja, con los hijos...)?

En la puesta en común, se integrarán los principios más relevantes para prevenir la violencia en el futuro.

### 3.9. Resumen de actividades y sesiones

Se presenta a continuación un esquema de los contenidos incluidos en el programa, con una duración total mínima de 16 sesiones.

#### A) Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

1. Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del *spot*: 1 sesión.
2. Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela: 1/2 sesiones.



- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.** Número mínimo de sesiones: 3.
3. Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
  4. Comparación con la declaración elaborada en 1948.
  5. Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.** Número mínimo de sesiones: 2.
6. Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
  7. Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- D) Racismo y xenofobia.** Número mínimo de sesiones, además de las dedicadas en la unidad inicial sobre la igualdad: 1, a través de una de las dos actividades siguientes:
8. Mensajes contra el racismo.  
Que mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.** Número mínimo de sesiones: 3.
9. Detección del sexismo y generación de alternativas.
  10. Discusión sobre la violencia de género.
  11. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.** Número mínimo de sesiones: 3/4.
12. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
  13. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre jóvenes.
  14. Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
  15. Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Investigación cooperativa,** incluyendo todos los temas tratados con anterioridad para ser investigados por especialidades diferentes. Número mínimo de sesiones: 2. Su inclusión se presenta como complementaria, por eso no están incluidas en el número total de sesiones que figura al final.
- H) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.** Número mínimo de sesiones: una.

### 3.10. Anexo. La evaluación del riesgo de exclusión para la formación de los equipos heterogéneos

Las actividades que a se describen en este capítulo se basan en la discusión, la cooperación o la resolución de conflictos en equipos heterogéneos, en los que debe mezclarse al máximo la diversidad que exista en el grupo de clase respeto a las siguientes características: género, etnia, rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la

actividad (o rendimiento general, si se trata de la tutoría), nivel de abstracción manifestado antes en el aula al razonar sobre los valores que se van a trabajar, actitudes hacia la diversidad y la violencia (para evaluarlas puede utilizarse el Cuestionario CADV que se incluye en el capítulo dos del volumen uno) y nivel de integración en el colectivo de la clase (utilizando los procedimientos sociométricos que se incluyen a continuación).

### 3.10.1. Los procedimientos sociométricos

Uno de los procedimientos más utilizados actualmente para evaluar la integración social en las aulas lo constituyen las técnicas sociométricas; que consisten en preguntar a todos los/as alumnos/as acerca del resto de sus compañeros/as de la clase y conocer, así, el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad, la impresión que tiene de sus compañeros/as y la que produce en éstos/as, así como las cualidades o problemas por los que destaca.

Los métodos sociométricos utilizados en estos programas para formar los grupos heterogéneos se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos.

#### *Método de las nominaciones*

El método de las nominaciones consiste en pedir a cada alumno/a que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más le gusta interactuar y a los tres chicos o chicas con los que menos, en dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre; preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno/a tiene para el *establecimiento de relaciones de amistad*, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

*Elecciones.* Se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el alumno es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres).

*Rechazos.* Número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre).

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado *preferencia social*, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

#### *Método de asociación de atributos perceptivos*

Este método se utiliza con objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los/as compañeros/as. En las investigaciones anteriormente realizadas (Díaz-Aguado, 1986, 1988) se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los y las adolescentes en la descripción de sus compañeros/as (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en nuestro cuestionario sociométrico permite obtener infor-

mación de la conducta percibida por los/as compañeros/as así como de las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada alumno/a recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

*Atributos positivos:* número de veces que el/la alumno/a es nombrado por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter positivo. Dichas categorías son: *tener muchos/as amigos/as, llevarse bien con el profesorado, ser simpático/a con los compañeros/as, capacidad para atender y escuchar a los/as demás, capacidad para resolver conflictos entre compañeros/as, estar dispuesto a ayudar a los/as demás, saber comunicarse, alegrarse con los éxitos de los/as demás y ser maduro/a.*

*Atributos negativos:* número de veces que el/la alumno/a es nombrado por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter negativo. Los atributos negativos son los siguientes: *tener pocos/as amigos/as, llevarse mal con el profesorado, ser antipático/a con los/as compañeros/as, no entender a los/as demás, agresividad, falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia, ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado/a, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, ser pesado/a y ser inmaduro/a.*

Los resultados obtenidos a través de estos dos procedimientos sociométricos dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza este método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de individuos que responden (elecciones, rechazos, atributos positivos y atributos negativos).

### 3.10.2. Normas de interpretación

Los procedimientos sociométricos se han utilizado tradicionalmente para detectar a individuos que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales (ser rechazado/a por un número importante de compañeros/as y no tener ningún amigo/a en el grupo evaluado), así como la necesidad de intervenir con los individuos que en ella se encuentran para lograr una mejor integración en dicho grupo. Resumimos brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

1. *Ser rechazado/a por un número significativo de compañeros/as;* se refleja en el número de rechazos recibidos para trabajar, por una parte, y para el tiempo libre, por otra. Como criterio general se considera a un individuo rechazado cuando obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los/as compañeros/as que contestan al cuestionario. Es necesario interpretar dicho criterio teniendo en cuenta la tendencia general que se produzca en el grupo evaluado.
2. *El aislamiento* o total ausencia de elecciones, que refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado.

Además, las relaciones encontradas en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) entre los procedimientos sociométricos y los distintos indicadores de intolerancia, reflejan la eficacia del método de la asociación de atributos perceptivos para detectar a jóvenes con actitudes intolerantes y con riesgo de violencia.

El criterio básico utilizado para formar los grupos heterogéneos es el de máxima diversidad respecto a nivel de integración en el colectivo de la clase. Nivel que se considera a partir de: las oportunidades para establecer relaciones de amistad (elecciones y rechazos) y la conducta percibida por los compañeros (atributos perceptivos).

### 3.10.3. Relación entre los distintos índices sociométricos

Como prueba de la consistencia de las puntuaciones proporcionadas por los distintos indicadores sociométricos, en el estudio de validación de este instrumento (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) se calcularon las correlaciones entre dichos indicadores, encontrándose resultados que pueden ser interpretados en apoyo de la consistencia de este procedimiento de medida.

Respecto al esquema de las correlaciones encontradas, cabe destacar la existencia de correlaciones superiores entre las variables de tipo positivo, por una parte, que reflejan «simpatía» y competencia, (atributos positivos y elecciones para el trabajo o para el tiempo libre) y, por otra parte, entre las variables de tipo negativo, que reflejan «antipatía» o incompetencia (atributos negativos y rechazos). Entre estas últimas destacan, por su magnitud, las correlaciones entre el rechazo para el trabajo y: el rechazo para el tiempo libre ( $r=.81$ ) y los atributos negativos ( $r=.63$ ). Respecto al resto de las relaciones observadas cabe destacar que:

- 1) La aceptación por parte de los iguales para situaciones relacionadas con el trabajo parece estar asociada a las siguientes características percibidas por los/as compañeros/as: habilidad de comunicación, capacidad para comprender a los/as demás, disponibilidad para ayudar, simpatía y tendencia a alegrarse con los éxitos ajenos. La aceptación en situaciones de tiempo libre se asocia a menos atributos, entre los que destacan: tener amigos/as, saber comunicarse y ser simpático/a.
- 2) El rechazo de los/as compañeros/as en las dos situaciones estudiadas (trabajo y tiempo libre) se asocia fundamentalmente a las siguientes características: ser antipático/a, no entender a los/as demás, tener pocos/as amigos/as, la falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia y ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.

### 3.10.4. Relación entre los índices sociométricos y otros indicadores

En el capítulo cinco del volumen uno se analizan las relaciones encontradas entre el hecho de ser agresor o víctima de *bullying* y los distintos indicadores sociométricos incluidos en este cuestionario sociométrico.

También en investigaciones anteriores habíamos observado que el procedimiento sociométrico de *asociación de atributos perceptivos* es el que más se relaciona con la intolerancia y las actitudes hacia la diversidad (evaluadas a través de cuestionarios y entrevistas), así como con la conceptualización de la violencia. En función de lo cual puede deducirse que (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996):

1. Los/as adolescentes parecen percibir con precisión la intolerancia y el riesgo de violencia en sus compañeros/as.

2. Los y las adolescentes intolerantes suelen tener: problemas en su interacción con las figuras de autoridad y dificultades para sentir empatía y comprender la debilidad de otras personas.

Los dos procedimientos sociométricos incluidos en este capítulo resultan de gran utilidad para evaluar el perfil de los y las adolescentes intolerantes con riesgo de violencia, que parecen tener dificultades de integración social, ya que son más rechazados/as por sus compañeros/as de clase (tanto para situaciones de trabajo como para situaciones de tiempo libre) que los individuos que no se identifican con la intolerancia ni con la violencia. Y, según la percepción de los/as compañeros/as, su conducta se caracteriza por: su agresividad, su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás, llamar frecuentemente la atención sobre sí mismos/as, sentirse superiores, ser antipáticos/as e inmaduros/as y por llevarse mal con el profesorado. Resultados que recuerdan a los encontrados por Adorno y colaboradores en sus estudios sobre la personalidad autoritaria, (Adorno et al., 1950), estructura que caracteriza a las formas más extremas de intolerancia y que se relaciona con: 1) un estilo peculiar de conceptualizar a las personas en función de diferencias de estatus y poder; 2) rechazar todo lo que se percibe débil o diferente; 3) justificar la violencia; 4) y definir la justicia como el dominio del fuerte sobre el débil.

### 3.10.5. Cuestionario Sociométrico

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?  
¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?
2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?  
¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?
3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?  
¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?
4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?  
¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?
5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:
  1. Tener muchos/as amigos/as .....
  2. Tener pocos/as amigos/as .....
  3. Llevarse bien con el profesorado .....
  4. Llevarse mal con el profesorado .....
  5. Ser simpático con los/as compañeros/as .....
  6. Ser antipático con los/as demás .....
  7. Su capacidad para entender a los/as demás .....
  8. No entender a los/as demás .....
  9. Su agresividad .....
  10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros/as .....
  11. Estar dispuesto a ayudar a los/as demás .....
  12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás .....
  13. Saber comunicarse .....
  14. Tener problemas para comunicarse .....
  15. Alegrarse con los éxitos de los/as demás .....
  16. Tener envidia .....
  17. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario .....
  18. Sentirse fracasado/a .....
  19. Sentirse superior .....
  20. Querer llamar siempre la atención .....
  21. Ser pesado/a .....
  22. Ser maduro/a .....
  23. Ser inmaduro/a .....

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia