



**UADY**

FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA

**ACOSO ESCOLAR Y LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO  
HERRAMIENTA PARA LA SOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS**

**MONOGRAFÍA  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA  
BR. MARÍA FERNANDA QUIJANO CERVERA**

**ASESOR  
DR. JOSÉ ENRIQUE CANTO Y RODRÍGUEZ**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO  
JUNIO 2012**

## **Dedicatorias**

A mis papás, que me han acompañado siempre en este camino, enseñándome que no hay imposibles, que uno siempre sigue aprendiendo y que sin importar la circunstancia debo de dar lo mejor de mí.

A mis hermanos, porque sin ustedes no sería hoy quien soy, por estar a mi lado en todos los momentos buenos de mi vida y por escucharme y apoyarme en mis tristezas.

A Marcelo, el amor de mi vida, por enseñarme a ver la vida bajo otro cristal, por alentarme en mi crecimiento personal y por el apoyo y el amor incondicional que me has dado.

A Myle, que ha sido la hermana que no tuve, quien me enseñó a dar sin esperar nada a cambio y cuyos consejos me han marcado y ayudado en todo momento.

A mis amigos(as), que me han escuchado siempre y han llenado mi vida de alegrías.

A todos mis maestros que me aportaron grandes conocimientos, que enriquecieron mi aprendizaje con su experiencia y que me inculcaron amor por nuestra ciencia.

Declaro que esta monografía es mi propio trabajo a excepción de las citas en las que se ha dado crédito a los autores; asimismo, que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título profesional o equivalente.

**Contenido**

Resumen	3
Introducción	4
Justificación	6
Objetivos	8
Método	8
Capítulo 1. Acoso escolar: definición y diferenciación de términos	9
1.1. Violencia y Conducta Agresiva	9
1.2. Acoso Escolar	10
1.3. Roles en el Acoso Escolar	12
1.4. Dinámicas grupales	18
Capítulo 2. Causas y consecuencias del acoso escolar	22
2.1. Causas del acoso escolar	22
2.2. Consecuencias del Acoso Escolar	26
2.3. Victimización	27
Capítulo 3. Mediación Escolar	31
3.1. Historia de la mediación	31
3.2. Definición de mediación escolar	32
3.3. Objetivos de la mediación escolar	35
3.4. Modelos de Mediación Escolar	35
Capítulo 4. La mediación escolar como herramienta para resolver el acoso escolar	40
4.1. Habilidades para mejorar la gestión de conflictos	41

4.2. Actuaciones específicas del centro educativo para implementar la cultura de la mediación y resolución de conflictos	44
4.3. Fases de la mediación escolar	48
4.4. Comentarios sobre un estudio en escuelas que aplicaron la mediación como herramienta para solucionar el acoso escolar	50
4.5. Educación para la paz	51
Capítulo 5. Conclusiones	54
Referencias bibliográficas	56

## Resumen

El acoso escolar es definido como el hostigamiento reiterado de uno o más estudiantes hacia otro(s), mediante acciones negativas (Harris y Petrie, 2006; Olweus, 1978, 1993, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rigby, 2002; Smith y Sharp, 1994). La prevalencia del acoso escolar ha aumentado en las últimas décadas, ya que si bien se han realizado diversos programas de intervención para abordar este fenómeno, no se han priorizado herramientas preventivas que, más que proponer una intervención, proponen un cambio en la cultura del centro educativo. Mediante una revisión teórica de éste fenómeno, se plantea a la mediación escolar, como un proceso alternativo para abordar el acoso escolar (Castellano en Aguirre et al., 2005, p. 17), esta se basa en promover la cultura de la paz y pretende generar competencias sociales que permitan un mejor desarrollo de los estudiantes.

## Introducción

El desarrollo y el aprendizaje de niños y adolescentes no ocurre únicamente dentro de sus hogares, siendo uno de los contextos más importantes donde se desenvuelven la escuela, además de ser ésta uno de los principales lugares de socialización y por ende de aprendizaje de valores y normas de convivencia. Por lo anterior, es relevante estudiar los fenómenos que se presentan en este contexto, tal como el acoso escolar o *bullying*, cuya prevalencia ha ido en aumento (Debarbieux y Blaya, 2001; Del Barrio et al., 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith et al., 1999). La importancia de estudio de ésta temática reside en los efectos e impacto que provoca en la vida de los estudiantes, lo cual se ha visto reflejado en los últimos años siendo foco de atención no sólo de psicólogos y educadores, sino también de las autoridades educativas y gubernamentales.

A nivel internacional, el acoso escolar ha sido estudiado desde finales de la década de 1960 (Camodeca, 2003; Harris, y Petrie, 2006) encontrando que ésta problemática ejerce un impacto significativo sobre los personajes involucrados; sin embargo, en México la investigación en este tema es aún escasa.

De acuerdo a distintos autores, el acoso escolar se define como el acoso reiterado de uno o más estudiantes hacia otro(s), mediante acciones negativas. Debiendo estar presentes las siguientes características: comportamiento agresivo intencionado, repetición en el tiempo, desequilibrio de poder o fuerza entre los protagonistas y se suele producirse sin que exista provocación alguna de la víctima (Harris y Petrie G, 2006; Olweus, 1978, 1993, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rigby, 2002; Smith y Sharp, 1994).

Olweus (2001), ha estudiado la naturaleza de los diferentes tipos de agresiones que se encuentran dentro del acoso escolar, las consecuencias y el perfil de las víctimas, como también ha construido instrumentos para medirlo y una tipificación según los roles que desempeñan las personas que participan en el acoso escolar.

Olweus (2001), Beane (2006), Serrano (2006), Trianes Torres (2000), entre otros, se han enfocado en los agresores y las víctimas, analizando el rol que desempeñan, sus posibles perfiles, y cómo trabajar con éstos para aminorar el problema. Siendo estos dos grupos, víctimas y agresores, el foco en investigaciones referentes al acoso escolar. En consecuencia, no se ha puesto igual atención al grupo de los observadores, espectadores o testigos, a pesar de que estudios como el de Romera, Del Rey y Ortega (2011), los señalan como el grupo de mayor número de participantes involucrados dentro del fenómeno y, en gran medida, los que perpetúan que estas conductas continúen ocurriendo, siendo importante señalar que éste grupo también presenta consecuencias psicológicas al presenciar los diversos abusos.

Se ha evidenciado que la violencia escolar puede afectar negativamente la experiencia escolar del agresor, del agredido y del espectador, siendo una realidad que todo estudiante que entre en su radio de acción, la sufra directa o indirectamente, es una víctima. Esta violencia se puede reducir al hacer que las escuelas sean más seguras, y que los educadores creen comunidades de aprendizaje que fomenten el desarrollo social y académico de todos sus estudiantes y, para esto, educadores y padres deben reconocer la relevancia del problema (Harris y Petrie, 2006).

Se han elaborado diversos modelos de intervención para abordar el acoso escolar, con el objetivo de generar tanto un clima escolar de cooperación, actitudes negativas hacia la agresión, consciencia en los alumnos y profesores de los efectos negativos del acoso escolar, entre otros (Bausela Herreras, 2008). Sin embargo, y aunque estas intervenciones han demostrado ser efectivas, el problema debiese abordarse de raíz y trabajarse desde los primeros años con una educación para la tolerancia, para la paz y la sana convivencia, procurando que el aula sea un lugar que desde sus inicios cuente con un clima que prevenga las conductas agresivas y violentas, en lugar de actuar después de que el problema se encuentre presente y haya permeado negativamente en los involucrados (Bausela Herreras, 2008).



Tal como señala Viñas Cierra (2009), se tiende a generalizar los problemas de convivencia, como es el caso del acoso escolar, como fenómenos aislados buscando soluciones parciales, por lo anterior, se propone como herramienta para resolver el acoso escolar a la mediación (Thomson y Smith, 2010). La mediación es un proceso para la gestión alternativa de conflictos (Castellano, en Aguirre et al., 2005) el cual proporciona a los involucrados sensación de pertenencia, reconocimiento y aceptación (Mauriciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

Frente a la violencia y el conflicto, como los ocasionados por el acoso escolar, se han previsto esfuerzos educativos a favor de la paz, pues si se quiere llegar a ésta, habrá que prepararse para superar las dificultades y aprender a vivir serenamente; incluso cuando la lucha y los problemas forman parte de la vida, debiendo aprender a luchar sin odio y sin violencia, esto si realmente se quiere acabar con los innumerables conflictos, la violencia y las consecuencias alrededor de estos (Vinyamata en Aguirre et al., 2005).

### **Justificación**

La violencia es un tema de actualidad en el mundo y particularmente en México, siendo también uno de los ejes en el discurso gubernamental de este país, como puede observarse particularmente en el ámbito escolar, en donde se han realizado campañas específicas, tales como el programa “Escuelas Seguras”, en el cual se busca convertir a los centros escolares en espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones.

En México, un 32% de niñas y niños, entre 6 y 9 años de edad, afirman estar expuestos a violencia en la escuela, esto según datos de la Consulta Infantil y Juvenil de 2000, realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE); Un estudio realizado con más de un millón de estudiantes de secundaria de diversas ciudades de Brasil y también del Distrito Federal, México, documentó que el 83.4% de los estudiantes había mencionado la existencia de acoso escolar en su escuela (Abramovay, 2005); mientras que, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del 2006, los adolescentes siguen denunciando diferentes formas de

violencia. El 25% de los encuestados afirmó ser objeto de violencia en el ámbito escolar, sin precisar la forma o el perpetrador.

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con la UNICEF en el 2009, reportaron entre otras cosas que 43.2% del personal docente sabía de la presencia de *bullying* en sus escuelas.

Es importante profundizar en las características bajo las cuales se desarrolla este fenómeno, ya que se resalta que parte de los involucrados son, en muchos casos, los profesores, e incluso los psicólogos, dando por “normativas” conductas que son repetitivas y cuyas consecuencias afectan la salud mental de los involucrados.

Si bien se han desarrollado modelos de intervención para este fenómeno (Bausela Herreras, 2008), el aumento en su prevalencia destacan la importancia de generar un cambio de perspectiva en la forma de abordarlo. Olweus (2001) define a la escuela es un microsistema de la sociedad, por lo que todo lo que ocurra dentro de ésta podrá convertirse en un reflejo del comportamiento en la vida cotidiana de las personas que en ella se encuentran, partiendo de esta concepción, resulta novedosa la mediación escolar que representa una aproximación muy clara acerca de cómo contribuir en el logro de una cultura de paz, ya que con sus estrategias busca enseñar a las personas a resolver sus conflictos mediante acciones pacíficas en donde todos los participantes ganen y donde toda la escuela debe estar involucrada (Castellano, en Aguirre et al., 2005; López Jiménez, 2010; Thomson y Smith, 2010).

Considerando lo prevalente de este fenómeno y basados en los hallazgos científicos que reportan el impacto negativo de los participantes, se asume que el riesgo de violencia en las escuelas está presente significativamente en el país (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, Roque-Santiago, 2011) por lo tanto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la mediación escolar puede ser una herramienta para la solución de conflictos en el acoso escolar?

## **Objetivos**

La presente investigación tiene como objetivo general desarrollar un marco conceptual que permita la detección del acoso escolar y su prevención a partir de herramientas de mediación escolar, desprendiéndose del anterior los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar el acoso escolar, sus causas y consecuencias.
2. Proveer de una revisión teórica sobre la mediación escolar.
3. Proponer la mediación escolar como herramienta para prevenir el acoso escolar.

## **Método**

Esta memoria corresponde a una investigación teórica documental, en la que el método de investigación se concentra en la recopilación de información y revisión de fuentes científicas tales como libros, artículos de revisión científica y tesis. Las estrategias de recolección y selección de información, comprendieron en primera instancia una búsqueda exhaustiva de literatura en bases de datos que posean un carácter y un rigor científico, tales como: Science Direct, Scopus Redalyc, Scielo y Ebsco, mediante la utilización de palabras clave como: “bullying”, “acoso escolar”, “convivencia escolar” y “mediación escolar” hasta lograr la saturación de información.

Durante la etapa de recolección de información se admitieron artículos que en su mayoría tuvieran no más de 10 años de publicación, para asegurar de esta manera que la investigación este construida en base a información actual y contingente; a excepción de algunos artículos emblemáticos, clásicos o que tuviesen información que no pudiese ser excluida.

## **Capítulo 1. Acoso escolar: definición y diferenciación de términos**

El acoso escolar es un problema social, y está categorizado en el mismo nivel que el comportamiento agresivo y la delincuencia (González Portal, 2000). El concepto de acoso escolar cuenta con diversas definiciones, desde que comenzó a estudiarse en la década de los 70's, las investigaciones utilizaron distintos criterios para evaluar la prevalencia, los roles de los implicados y los factores que inciden en ella, finalmente, el auge y la consolidación de los estudios de este fenómeno se dió entre la década de los 80 y 90, ampliando los focos de atención a la familia, género, grupos escolares, entre otros (Górriz, 2009). El acoso escolar, también conocido como maltrato entre iguales o bajo el término en inglés "bullying" acuñado por Dan Olweus, es un tipo específico de violencia que está caracterizado por comportamientos violentos reiterados sobre la misma persona, desigualdad entre el agresor y la víctima, agresiones a nivel físico y psicológico y la intencionalidad del agresor de hacer daño (Ortega, 2003; Serrano, 2006).

### **1.1. Violencia y Conducta Agresiva**

Es necesario comenzar haciendo una diferenciación entre: conducta agresiva, violencia y finalmente, acoso escolar, ya que éstos suelen ser confundidos entre sí (Trianes Torres, 2000).

La violencia puede consistir tanto en una acción o en la desatención de una obligación, a lo cual, también se le llama negligencia. Es importante hacer una diferenciación en cuanto a la violencia escolar y el tema de estudio de esta investigación que es el acoso escolar. Serrano (2006), hace esta diferencia al considerar que la violencia es una acción u omisión, que intencionalmente cause un daño a terceros. Estos terceros, de acuerdo con Serrano (2006), pueden ser tanto personas como cosas, es decir, si el estudiante rompe material didáctico, está haciendo un acto violento, lo cual difiere del acoso escolar ya que este último está dirigido a personas.

La conducta agresiva, en términos generales, es un tipo de conducta disfuncional, en muchos casos dirigida a la solución de un problema interpersonal;

ésta puede ser proactiva, definida como una conducta agresiva dirigida a obtener objetivos no sólo sociales, caracterizándose por el empleo de medios coercitivos; y reactiva, dirigida a la defensa, castigo, venganza o amenaza contra un igual, tras una ofensa recibida (Trianes Torres, 2000). Sin embargo, en ocasiones, la agresión no siempre responde a la meta de ejercer algún daño sólo por ejercerlo; por ejemplo, un soldado puede desear matar a su enemigo, pero su voluntad viene del deseo de proteger su propia vida. Las acciones que se hacen con un fin diferente al simple placer de hacerlo se denominan agresiones instrumentales (Berkowitz, 1996).

Algunos psicólogos afirman que la finalidad de la agresión es la coerción, ya que las acciones que se llevan a cabo tratan de influir directamente sobre la conducta de las víctimas, haciendo todo lo posible para evitar que los individuos ejecuten una conducta que les molesta, o con el fin de controlar a otras personas (Tedeshi, 1983 en Berkowitz, 1996).

A sí mismo, la conducta agresiva persigue, a menudo, la conservación y fortalecimiento del poder y dominio del atacante, violentan a sus víctimas con el fin de mostrar la posición de dominio que tienen y, sobre todo, demostrar que no existe subordinación desde ellos a sus víctimas, sino, que están por encima de ellas (Berkowitz, 1996).

## **1.2. Acoso Escolar**

El acoso escolar es conocido internacionalmente como *bullying*, palabra de origen holandés, cuya traducción al español sería “burrada” o “gamberrada” la cual no guarda relación con la connotación que se le da de: insistencia, desequilibrio social, exclusión y malos tratos (Ortega, 2003).

Aun cuando diversos autores, como Morita (1985) y Tattum (1989), han estudiado el fenómeno del acoso escolar, se considera a Olweus (1993) como uno de los pioneros sobre la investigación sobre el tema. Este autor, en sus primeros estudios, definió a la víctima como la persona acosada o victimizada repetidamente a lo largo del tiempo por medio de acciones negativas de otro(s) estudiantes. Olweus (1993), define como acciones negativas a las acciones que

se dan cuando intencionalmente se inflige o intenta infligir, lastimar o incomodar a otra persona, que básicamente es lo que se conoce como conducta agresiva. Smith y Sharp (1994, en Trianes Torres, 2000) lo definen como un abuso sistemático de poder.

Una definición exhaustiva del acoso escolar debe incluir los cuatro siguientes criterios: primero, es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; segundo, es repetida en el tiempo; tercero, se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por el desequilibrio de poder y, finalmente, se suele producir sin provocación alguna de la víctima (Olweus 1999, en Trianes Torres 2000; Harris y Petrie, 2006). Este tipo de conducta se considera un maltrato entre iguales porque supone una agresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con un menor estatus de poder (Farrington, 1993, en Trianes Torres, 2000). De acuerdo con Ortega (1998), se tratan de relaciones de dominio-sumisión, en las que se usan prácticas cotidianas para controlar a otros, mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión.

Camodeca (2003), sintetiza varias definiciones de acoso escolar, entre ellas la de Olweus anteriormente citada, y lo define como una forma particular de agresión (directa o indirecta) que busca causar daño sin una provocación previa, injustificada, intencional, frecuente y repetidamente a lo largo del tiempo, en la cual la víctima que es oprimida mediante el uso de la fuerza o de amenazas, es percibida como débil o menos poderosa que el o los acosadores, e incapaz de defenderse a sí misma.

En contraparte con los cuatro criterios anteriormente mencionados, Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), difieren de los autores ya citados, pues para ellos no necesariamente debe de ser un acto repetido, ya que, aunque la agresión ocurra en una sola ocasión, el estrés de la víctima, no sólo se crea por lo que realmente pasa, sino por la amenaza y el miedo de lo que pueda ocurrir. Por lo tanto, para estos autores, también es importante la percepción de la víctima para que la situación se pueda clasificar como acoso escolar.

Los adultos, normalmente, no están enterados de la presencia del acoso escolar, ya que es frecuente que éste se dé cuando los profesores están ausentes (Camodeca, 2003; Olweus, 1993). Camodeca (2003), encontró que los acosadores prefieren los recreos, que son lugares y tiempos donde no están completamente supervisados por algún adulto para llevar a cabo las agresiones y determina que el acoso escolar aumenta cuando los profesores no son capaces de mantener el orden, cuando a muchos de los alumnos les desagrada la escuela y cuando el soporte que da la escuela a los estudiantes problemáticos no es suficiente.

### **1.3. Roles en el Acoso Escolar**

Actualmente el acoso escolar se estudia como un fenómeno grupal, pues éste se produce en un contexto interaccional, en el cual la mayoría de los involucrados, según el caso, podrían jugar un papel determinante. Se han distinguido, los siguientes papeles: agresor, el líder, quien organiza y dirige al grupo; seguidor, que ayuda o apoya la agresión; los espectadores, quienes pueden ser pasivos, defender a la víctima o activos y animar la agresión; y por último, la víctima, quien puede ser pasiva o provocadora (Trianes Torres, 2000).

Según Serrano (2006), los alumnos que ejercen el acoso escolar hacia sus iguales podrían estar actuando bajo ciertos mecanismos sociopáticos, como el contagio social, control e inhibición deficientes ante tendencias agresivas, la responsabilidad difusa y cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima; estos mecanismos ayudan a la comprensión de porqué algunos estudiantes que normalmente no son violentos participan en conductas de acoso sin mostrar grandes dudas o escrúpulos.

Olweus (2001), ha establecido una clasificación de los roles que desempeñan las personas que participan en el acoso escolar de la siguiente manera:

1. *Bully*: el que empieza el acoso y adopta un papel activo.

2. Seguidor secuaz: el que, aunque no lo empieza, continúa con un papel activo.
3. Seguidor, *bully* pasivo: el que apoya al *bully*, pero no adopta un papel activo.
4. Seguidor pasivo, posiblemente *bully*: le gusta el *bullying* pero no lo muestra abiertamente.
5. Testigo no implicado: observa lo que ocurre pero considera que “no es asunto suyo”, no adopta ninguna postura.
6. Posible defensor: le disgusta la situación y cree que debería ayudar, pero no lo hace.
7. Defensor de la víctima: le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo.

Cabe mencionar que estos papeles o roles son definidos en un momento dado, ya que pudiera darse que el *bully* o agresor, en otro momento, se convirtiera en víctima o desempeñara cualquier otro de los roles antes mencionados. Es decir, los papeles son intercambiables, según el contexto.

### **1.3.1. Características del agresor.**

El agresor, definido como una persona que suele generar estrés psicológico en sus víctimas por medio del abuso y la intimidación. Se caracteriza por tener una personalidad agresiva; es decir, es agresivo no únicamente con sus iguales, sino también con adultos, padres y/o profesores; por su impulsividad y una necesidad de dominar a otros; muestra escasa empatía hacia las víctimas; y finalmente, es posible que sea físicamente más fuerte en comparación con sus compañeros (Trianes Torres, 2000).

Olweus (2001), afirma que los agresores suelen tener deficientes habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos; no suelen ser muy populares, están frecuentemente rodeados de un grupo de dos o tres compañeros que lo



siguen, también denotan una falta de control de la ira y un alto nivel de sesgos de hostilidad lo que hace que tienda a interpretar sus relaciones con los otros como una fuente de conflicto y los actos de los demás como una agresión hacia su propia persona.

Sumado a lo anterior, Trautmann (2008) afirma que los agresores en el acoso escolar no siguen reglas, tienen baja tolerancia a la frustración, son desafiantes ante la autoridad, cuentan con una buena autoestima, tienen una actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos en donde no los hay y no son capaces de empatizar con el dolor de la víctima, ni tampoco se arrepienten de sus actos.

Asimismo, el agresor con frecuencia realiza comportamientos antisociales como abusar del consumo de alcohol, robar y puede tener una deficiente adaptación a las demandas de la escuela (Trianes Torres, 2000; Trautmann, 2008).

### ***1.3.2. Características de la víctima.***

Es de llamar la atención el desinterés que se ha prestado a las víctimas de cualquier situación. No fue hasta después de los 50's que se empezó a investigar sobre el papel desempeñado por la víctima en el delito (Latorre y Muñoz, 2001). A partir de entonces, cuando los juristas se apoderaron de la reacción penal, la víctima fue tomada en cuenta sobre todo en su derecho a quejarse y a pedir justicia (Rodríguez Manzanera, 2010).

Se entiende víctima, como la persona que ha sufrido daños, físicos, mentales y/o se le han menoscabado sustancialmente sus derechos, como consecuencia de acciones u omisiones que violan las normas relativas a los derechos humanos (ONU 1970, en Rodríguez Manzanera, 2010), por otra parte, para que sea considerada víctima de acoso escolar el daño tiene que ser intencionado, repetido en el tiempo y darse dentro de una relación de desequilibrio de poder (Olweus, 2001).

La duración del daño infligido es un aspecto esencial que diferencia el acoso escolar de otras formas de agresión, ya que tal como se define es persistente en el tiempo. Durante la educación secundaria es cuando las víctimas del acoso escolar toman mayor conciencia del daño que se les ha producido y es en este periodo etario cuando el daño puede generar en las víctimas reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, sin embargo, si el acoso continúa es probable que se produzcan también sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal (Trianes Torres, 2000).

Según Cerezo (1998), entre las características que presentan las víctimas de acoso escolar, se ha encontrado que la edad suele ser menor que la de los agresores, suelen presentar complejión débil u obesidad, su rendimiento académico es mayor a la de los agresores y aun así es medio-bajo. Por otra parte, menciona que muestran poca asertividad y un alto nivel de timidez y ansiedad, lo que se traduce en retraimiento social. Muestran tendencia al disimulo, tratan de aparentar ser mejores de lo que son. Sus relaciones familiares son algo mejores que la de los agresores, aunque no llegan a ser “buenas”.

La víctima suele ser más ansiosa e insegura que el resto de los estudiantes en general; usualmente son jóvenes cautelosos, sensibles y silenciosos que cuando son atacados tienden a reaccionar a través del llanto, además, tienen una actitud negativa hacia la violencia (Smith et al., 1999). Se distinguen principalmente dos tipos de víctima (Trianes Torres, 2000):

- Víctima sumisa o pasiva, es la que tiene un patrón de reacción ansiosa o sumisa, combinada con debilidad física. Se caracteriza por una situación social de aislamiento, cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación. Manifiestan miedo ante la violencia y vulnerabilidad al no poder defenderse ante la intimidación. Se ha relacionado a este tipo de víctimas con la negación y la tendencia a culpabilizarse ellas mismas de su situación (Díaz-Aguado, 2005).

- Víctima provocativa, es menos frecuente que la víctima sumisa, y presenta una combinación de reacciones ansiosas y agresivas; pueden tener problemas de concentración y su comportamiento provoca irritación y tensión en los que los rodean, generando una dinámica en la que todos suelen mostrar reacciones negativas hacia él o ella. Pueden ser estudiantes hiperactivos.

Díaz-Aguado (2005) evidencia que el riesgo de ser víctima de acoso escolar se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica, por presentar dificultades de aprendizaje, por manifestar complicaciones de expresión verbal o por no cumplir con el estereotipo sexual tradicional.

Cabe destacar que al creer que se es víctima, se cree que no se tiene elección o que no se controla la situación, involucrando sentimientos de impotencia (Serna Castañeda, 2011). Las víctimas de acoso escolar no suelen decir lo que les sucede, no buscan ayuda debido a que consideran que eso sería visto como despreciable por el grupo de pares e incluso por los adultos (Smith, et al., 1999).

### ***1.3.3. Características del observador.***

El papel de observador en el contexto del acoso escolar es un factor que ha sido estudiado en menor medida que el del agresor o víctima. Los estudios más recientes se interesan por este papel, suponiendo que aun sin una activa implicación, se produce un efecto de insensibilización ante la violencia, inhibición y disminución de altruismo, características opuestas a los objetivos que se plantean los centros escolares, e indeseables para la prevención y afrontamiento de la violencia escolar (Pleper y Craig, 1995).

De acuerdo con esto, Olweus (1993) define a los observadores como aquellos alumnos que, aunque no participan directamente en las peleas y la violencia hacia una víctima, más son testigos presenciales de los hechos. Constituyen un grupo heterogéneo que tiene en común que presencian y conocen

los episodios de maltrato. Se han tipificado hasta cuatro roles diferentes, según el grado y el tipo de implicación:

1. Activos. Ayudan o apoyan al agresor.
2. Pasivos. Refuerzan indirectamente al agresor, por ejemplo sonriendo dando muestras de atención.
3. Pro-sociales. Ayudan a la víctima.
4. Espectadores. No hacen nada, pero observan la situación.

Pleper y Craig (1995), realizaron observaciones en el recreo de alumnos de entre 6 y 12 años y encontraron que los compañeros están presentes y observan el 85% de los episodios de violencia que se producen. En muchos de estos casos refuerzan al agresor, y se muestran más respetuosos y amistosos hacia el agresor que hacia las víctimas. En otros estudios con alumnos de secundaria, se encontró también que casi la mitad del grupo de espectadores no pensaba hacer nada por ayudar si veía algún episodio de violencia entre iguales. Se ha demostrado que, en muchos de esos casos, es el temor a convertirse en blanco de venganza del agresor o su grupo lo que restringe al alumno de ayudar e impide que haga algo para detener la violencia (Pleper y Craig, 1995).

Olweus (1993), explica la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado del efecto que los agresores ejercen sobre los demás. Por su parte, en el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (1999), se expresa que en el acoso escolar se produce un fenómeno social que inhibe la ayuda externa e incluso fomenta la participación en actos de acoso por parte del resto de los compañeros que no son los agresores directos y se evidencia que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización lo que impide que los observadores hagan algo por detener el ciclo de la violencia.

De los estudiantes que toman el papel de observadores en el acoso escolar el 80% expresó que el observar la agresión los afligía y los hacía admirar a aquellos que defendían a las víctimas. Varios estudiantes expresaron empatía, el 43% expresaron que intentarían ayudar a la víctima, el 33% dijo que deberían

ayudar, pero no lo hacían y el 24% expresó que no era su problema. Aun así, sólo entre 20% y el 25% realmente intervinieron. Estos datos llevan a la conclusión de que existe una gran diferencia entre los estudiantes que sienten empatía y los que realmente intervienen (Aboud y Miller, 2007).

Por otra parte, se destaca el papel que, como observadores, juegan los profesores dentro del acoso escolar, ya que como menciona Velázquez Reyes (2005), éstos muchas veces perpetúan la violencia simplemente al ignorar que ésta suceda o al no hacer algo al respecto, provocando que los niños sean relegados, marginados y excluidos de una posición de respeto.

#### **1.4. Dinámicas grupales**

Como ya se ha mencionado, el acoso escolar es un fenómeno en donde no sólo participa la víctima y el agresor, sino también los observadores, y se da en un contexto escolar, este fenómeno está influenciado por las características que todo grupo de personas tiene y para su comprensión es necesario estudiarlo dentro de este contexto.

Según Olmsted (1963 en Nuñez, Monroy de Velazco y Silberstein, 1999), un grupo es un número reducido de miembros que interaccionan cara a cara, por su parte González Nuñez (1999) añade que estos se reúnen con el objetivo de lograr metas en común y su conducta se rige en base a una serie de normas, acerca de las cuales se profundizará más adelante.

Existen características transversales a todos los grupos, las cuales son importantes para su estudio, ya que éstas constituyen una base que permite comprender las actitudes de los integrantes y, en general, al grupo como una organización compleja, estas propiedades son las siguientes (Nuñez et al., 1999):

1. Antecedentes. Se refieren a ciertos factores que los grupos pueden tener o no tener. Algunos componentes de dichos antecedentes son que el grupo se reúna por primera vez o ya se haya reunido con anterioridad; la claridad que tengan los miembros acerca de las finalidades del grupo

o de una reunión, la clase de personas que conforman al grupo, su experiencia, su papel, el tipo de jerarquía que prevalece, etc.

2. Esquema o patrón. Esta propiedad está determinada por la dirección de las relaciones existentes dentro del grupo y por el grado de participación de los miembros en los asuntos grupales.
3. Comunicación. Es el proceso a través del cual es posible la transmisión de ideas, emociones o sentimientos entre las personas.
4. Cohesión. Campo total de fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos en el grupo.
5. Atmósfera. Se refiere a la disposición de ánimo o sentimientos que se encuentren difundidos dentro del grupo. Afecta la espontaneidad de los miembros ya que, generalmente, la conducta del individuo está más o menos determinada por la forma en que percibe la atmosfera.
6. Normas. Son las reglas que rigen la conducta de los individuos del grupo y que en conjunto forman lo que se denomina código. El objetivo de las normas es propiciar una estructura estable en pro del logro de los objetivos planeados. Las normas pueden ser implícitas o explícitas, las primeras son aquellas que son sobreentendidas, en virtud de su carácter tácito. Las explícitas son las que requieren de una instrucción previa para tener conocimiento de ellas. Todos los grupos establecen normas, es decir, criterios aceptables de conducta que comparten los integrantes.
7. Patrón sociométrico. Estas se pueden definir como las relaciones de amistad o antipatía que existen entre miembros de todo el grupo.
8. Estructura y organización. Todo grupo tiene una estructura para su organización visible y otra para la invisible, la primera se refiere a la división del trabajo y la ejecución de tareas esenciales. La segunda es la referente a convenios no reglamentados o implícitos.
9. Procedimientos. Son los medios utilizados para lograr los objetivos. Al hacer la selección de los procedimientos debe tomarse en cuenta cierta

flexibilidad que permita actuar cuando se produzcan cambios imprevistos.

10. Metas. Son los fines hacia los se dirigen las actividades del grupo. Las metas deben estar relacionadas, en cierto grado, con las necesidades de intereses individuales para que éstas y las necesidades del grupo se satisfagan en forma razonable. En términos temporales las metas han sido tipificadas en: corto, mediano y largo plazo. Estas últimas dan una dirección a las actividades grupales; las dos primeras deben ser compatibles con las metas a largo plazo.

Los individuos tienen metas para el grupo, esto es, básicamente que los individuos forman parte de un grupo porque creen que así lograrán más satisfacciones de las que obtendrían si no participaran o no pertenecieran al grupo (Naiper y Gershenfiel, 1979).

Los motivos individuales pueden clasificarse como “orientados hacia la persona” o en “orientados hacia el grupo”. Los motivos orientados hacia la persona existen principalmente para satisfacer las metas personales del individuo. Los motivos orientados hacia el grupo son aquellos que lo aceptan y se conforman a sus objetivos, aun cuando alcanzarlos no supone para ellos ningún beneficio especial como individuos (Naiper y Gershenfiel, 1979).

Siguiendo con lo anterior, un elemento significativo dentro de un grupo son los roles, los cuales en gran medida determinan la conducta que se da dentro de un grupo. En la Tabla 1 se ejemplifican los roles dirigidos a la constitución y al mantenimiento del grupo (Núñez, et al., 1999).

Tabla 1

*Roles de constitución y mantenimiento del grupo*

Rol	Descripción
El estimulador	Elogia, está de acuerdo y acepta la contribución de los otros.
El conciliador	Intenta conciliar desacuerdos; mitiga la tensión en situaciones de conflicto.

El transigente	Opera desde dentro de un conflicto en el que su idea u oposición está involucrada.
El guardagujas	Intenta mantener abiertos los canales de comunicación, estimulando o facilitando la participación de otros.
El legislador o Yo Ideal	Expresa normas e intenta aplicarlas en el funcionamiento.
El observador y comentarista	Lleva registros de diferentes aspectos del grupo.
El seguidor	Sigue el movimiento del grupo en forma pasiva, aceptando el lugar de audiencia en la discusión y la decisión del grupo.

Los anteriores son antecedentes que se deben tomar en cuenta al momento de querer trabajar con un grupo o una escuela, partiendo del análisis de las características de cada centro escolar en el que se vaya a trabajar, considerando la individualidad de estos y su diversidad.



## Capítulo 2. Causas y consecuencias del acoso escolar

### 2.1. Causas del acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno multifactorial, ya que la predisposición de manifestar conductas violentas puede estar producida o influida por diferentes causas que van, desde la personalidad o educación recibida (factores personales), pasando por las diversas influencias que proporciona la familia, la relación con iguales o el estilo del centro educativo (factores sociales), hasta los factores demográficos, entre los cuales, aquellos que más se han asociado a la conducta violenta son el estatus socioeconómico, el sexo y la edad (Trianes Torres, 2000).

#### 2.1.1. Factores personales.

Los factores personales que se han relacionado con la conducta agresiva anormal han sido variados, desde factores psicológicos hasta factores físicos, de género y otros.

En cuanto al género, el acoso escolar se da más entre los varones, sobre todo en el acoso escolar directo, es decir violencia física y amenazas, y por su parte, las mujeres tienen mayor propensión a efectuar la violencia indirecta, como la difusión de rumores o aislamiento social (Serrano, 2006).

Entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva en niños y adolescentes se han citado preferentemente tres de ellas:

a) impulsividad: que es la falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar.

b) carencia de empatía: es una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado similar al percibido en la otra persona (Eisenberg et al., 1997, en Trianes Torres, 2000.).

c) locus de control: los sujetos en los que predomina un control interno muestran menos conducta agresiva que aquellos en los que predomina un control externo (Zainuddin y Taluja, 1990, en Trianes Torres, 2000).

No sólo los agresores, sino también las víctimas presentan problemas en sus habilidades sociales. Algunos autores (Lecannelier, 2001; Smorti, 1999; Smith & Miron-Wilson, 1998; Sutton, Smith & Swettenham, 1999), plantean que los agresores tienden a tener un mayor desarrollo de la teoría de la mente, mostrando una mayor capacidad para engañar y manipular, lo que se deriva del hecho de nunca ser reconocidos como los maltratadores, y en infundir un total control sobre los otros. Sin embargo, Camodeca (2003) cuestiona el planteamiento anterior, ya que si bien los agresores pueden tener buenas habilidades sociales el simple hecho de utilizarlas causando daño refleja una falta de estas mismas.

### **2.1.2. Factores familiares**

Se han estudiado las relaciones entre los miembros de una familia, estilos educativos de los padres, relaciones con los hermanos, entre otros. El contexto familiar es una fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad o inadecuación a los iguales. Según la investigación de Olweus, son tres los factores familiares que tienen una influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva (1999, en Trianes Torres, 2000) y son los siguientes:

1. Las actitudes emocionales básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años.
2. La permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que controlen esa conducta agresiva.
3. El uso de métodos de disciplina autoritarios de ostentación de poder, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas, pueden estimular la conducta negativa en los hijos.

La investigación encuentra que una exposición violenta crónica en la familia origina reacciones agresivas y antisociales en los jóvenes y adolescentes.

### **2.1.3. Factores contextuales.**

La pobreza, la baja calidad de vida familiar, los problemas económicos y sociales, constituyen, por ellas mismas, factores que incrementan el estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar, dificultades que han sido asociadas a problemas de conducta y agresividad en adolescentes varones.

Sumado a lo anterior, Camodeca (2003) menciona que un factor considerado como causante del incremento del acoso escolar es la competencia social, la cual se define como “la habilidad para lograr metas personales dentro de un contexto de interacción social, mientras simultáneamente, se mantienen relaciones positivas e importantes con otros” (Rubin, Bream y Rose-Krasnor, 1991, en Camodeca 2003, p. 222). Existen modelos que explican cómo los niños adquieren competencias sociales, entre los cuales se encuentra la teoría de la mente y la teoría del procesamiento de la información social. La última apela a que los agresores ejercen este tipo de comportamiento porque tuvieron un déficit en algunas etapas del procesamiento de la información social, mientras que la teoría de la mente explica que, al contrario, existen acosadores que tienen muy buenas habilidades sociales ya que son capaces de manipular a sus compañeros para lograr sus objetivos (Camodeca, 2003).

### **2.1.3. Relaciones con iguales**

Entre los factores que podrían provocar, moldear, mantener o perpetuar el acoso escolar, se encuentra la calidad de las relaciones con los pares. Desde la perspectiva del aprendizaje social se señalan dos procesos que pueden contribuir a la aparición y mantenimiento de interacciones agresivas: a) la observación de agresiones que llevan a cabo otros niños o niñas, siendo éste muchas veces aprendizaje vicario; b) el refuerzo de conductas agresivas, ya que los iguales prestan atención, apoyan y animan las conductas que les divierten o les gustan, reforzándolas ampliamente (O'Donnell, et al., 1995, en Trianes Torres, 2000).

#### **2.1.4. La escuela.**

Se ha establecido que el clima o atmósfera del establecimiento educacional resulta crucial en el proceso de modificar conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede promover valores prosociales, corregir claramente las conductas violentas y estimular un papel más activo de los espectadores, en contra de los episodios violentos (Cowie y Olafsson, 2000, en Trianes Torres, 2000; Serrano, 2006).

Otros factores que influyen en la emergencia del acoso escolar son la organización y gestión de los centros educativos (Serrano, 2006). En este sentido, algunas investigaciones afirman que las situaciones delictivas en los centros educativos reflejan lo que pasa en la comunidad exterior a la escuela; sin embargo, un estudio hecho en Francia, muestra que aunque las características socioeconómicas influyen definitivamente en la violencia escolar, ciertas escuelas de sectores sociales desfavorecidos tienen un clima mejor que otras poblaciones que proceden de sectores más acomodados; en estas escuelas existe una cultura que aborda clara y sistemáticamente la violencia escolar y que no tolera ninguna manifestación de agresividad, ni por parte de los maestros, ni por parte de los alumnos (Serrano, 2006).

Por lo tanto, es preciso promover un clima escolar donde la violencia y, en particular el acoso, sean considerados como inaceptables por todos los miembros de la comunidad educativa, un clima en donde los alumnos se sientan seguros y tengan la confianza suficiente en los educadores como para pedir ayuda cuando sea necesario (Serrano, 2006). Según Serrano (2006), también existen factores que influyen positivamente en el clima escolar y que ayudan a la disminución de la violencia en los establecimientos educacionales, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Sistema de control de disciplina justo, coherente y conocido por los alumnos y adultos.
- Una proporción adecuada de alumnos por profesor, que facilite la comunicación y la vigilancia.

- Capacitación de docentes y de equipos de dirección.
- Inclusión de las familias y la comunidad exterior en el proceso de mejora de la convivencia escolar.
- Políticas de inclusión de todos los alumnos y de intolerancia a la violencia y el maltrato, incluidas formalmente en la vida cotidiana y en la ética de los centros.
- Alto nivel de sentimiento de pertenencia por parte de los alumnos.

## **2.2. Consecuencias del Acoso Escolar**

Las consecuencias de este fenómeno abarca a todos los actores que se encuentran involucrados dentro de la situación de acoso escolar, y son afectados tanto víctimas como agresores, e incluso los observadores que presencian los actos de violencia.

### ***2.2.1. Para los agresores***

Es posible que los agresores perciban su “inmerecido” estatus de poder como un mayor prestigio, generándoles una sensación de tener el control; sin embargo, los adultos que admiten haber sido partícipes en el pasado del acoso escolar, dicen haber experimentado un mayor grado de depresión que los que no estuvieron involucrados (Harris y Petrie, 2006).

A las conductas antisociales de los agresores, se les asocia con el consumo de drogas, alcohol y una mala adaptación escolar con riesgo de fracaso. Este grupo tiene mayor probabilidad de abandonar los estudios, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir bajo los efectos del alcohol, además, tratan con más agresividad y severidad a sus hijos y cónyuges que los que afirman nunca haber sido acosadores, por lo que se genera así un ciclo de violencia (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005).

### ***2.2.2. Para las víctimas.***

Las víctimas frecuentemente sienten altos niveles de miedo, ansiedad y soledad, sentimientos que en algunos casos pueden llevarlos al fracaso, el ausentismo y el abandono de la escuela (Hoyos et al., 2005). Además, presentan

un déficit en su autoestima, como también, depresión, fobia escolar e incluso intentos de suicidio, las víctimas suelen no tener amigos y disponen de conductas adaptativas deficientes para abordar el acoso, e incluso llegan a culparse a sí mismos. En definitiva, repercusiones negativas en el desarrollo de la personalidad, la socialización y la salud mental (Martínez y Tavarez, 2005; Serrano, 2006).

### **2.2.3. Para los observadores.**

Los testigos u observadores, por su parte, sienten miedo de relacionarse con las víctimas por temor a que disminuya la consideración que tienen dentro del grupo al que pertenecen, o a la venganza del agresor, en definitiva, a la posibilidad de transformarse en víctimas potenciales (Hoyos et al., 2005). En las narraciones recopiladas por Velázquez Reyes (2005), un joven afirma que “más que la violencia, lo que lastima es la impunidad”. Según la autora del artículo, ésta se convierte en una experiencia profunda que acompaña a las personas por el resto de sus vidas, quien también afirma que los estudiantes víctimas de la violencia en la escuela acaban resignándose.

Estudios que se hicieron en el Instituto Nacional de Investigaciones de la Salud de Londres, descubrieron que las hostilidades y el acoso son más dañinas cuando vienen de un miembro del mismo grupo. Según una inspección que se hizo en el King's College Hospital NHS Foundation Trust en Londres, quienes habían sido víctimas del acoso mostraron tener más intenciones de dejar las instalaciones que los que no lo habían sido, además de que el 94% de las víctimas reportó tener un alto nivel de estrés (Behets, 2008), lo cual demuestra que una situación como esta aplicada a una escuela podría generar deserción escolar.

### **2.3. Victimización**

Se ha mencionado, hasta el momento, a los diferentes participantes en el acoso escolar, de su rol en el fenómeno y las posibles causas y consecuencias que éste pudiese tener, sin embargo, como todo fenómeno que incluye un agresor y una víctima, éste también contiene un proceso de victimización, el cual, generalmente, es ejercido sobre los grupos vulnerables, considerados inferiores y

que, como tales, la sociedad discrimina con hostilidad y violencia (Velázquez, 2003).

En la Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso del Poder (Séptimo Congreso de la Naciones Unidas sobre la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, 1985, en Velázquez, 2003), se entiende por víctimas a:

...las personas que individual o colectivamente hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas y mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente, incluida la que describe el abuso del poder... (p.37).

Sin embargo, esta definición no toma en cuenta otras formas de agresión, como son la humillación, el aislamiento y la victimización emocional, que son tan dañinas como las agresiones físicas observables.

Por otro lado, se entiende por victimario a quien comete la acción de hacer sufrir y victimizar a otro (Velázquez, 2003). Según Latorre y Muñoz (2001) se pueden distinguir tres tipos de victimizaciones:

- Victimización primaria: refleja la experiencia individual de la víctima y de las diversas consecuencias perjudiciales primarias producidas por la agresión, siendo de índole física, psíquica, económica y/o social. Con frecuencia los daños experimentados no se limitan a la lesión por sí misma, puede sufrir otros daños adicionales como son el miedo, la impotencia, la ansiedad, angustia, etc.
- Victimización secundaria: es la derivada de las frustrantes relaciones de la víctima con el sistema represivo escolar; es decir, con las relaciones entre ésta y los profesores, padres y /o directivos, y supone el frustrante choque entre las legítimas expectativas de la víctima y la realidad institucional. Ésta puede resultar incluso más perjudicial que la primaria, al incrementar el daño causado por el delito con otros daños de dimensión psicológica y

patrimonial. En ésta también entran los observadores al percibir el sistema como no operativo o disfuncional.

- **Victimización terciaria:** es la sufrida por el agresor, que se da cuando éste pertenece a sectores marginales, convirtiéndose en una víctima institucional. En el ámbito escolar serían las consecuencias sufridas por el agresor, fruto de su mala conducta (etiquetamiento, marginación, separación del grupo mayoritario, rechazo por parte de profesores y amigos, etc.).

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene la victimización en una víctima de cualquier acto violento?, Velásquez (2003) explica que cualquier acto de victimización daña la identidad de la persona, lo cual se puede ver reflejado de dos maneras: quedar incluido en un contexto autobiográfico más abarcativo o quedar atrapado en la identidad asignada de víctima.

A su vez, Olweus describe (en Velásquez, 2003) los efectos de la victimización en el acoso escolar, estos son:

1. **Sentimiento de desamparo.** Una de las necesidades básicas de la naturaleza humana es sentirse amado y protegido. Frente a las situaciones en donde esta necesidad no está cubierta, la persona se siente desamparada o desvalida. Este sentimiento proviene de la impotencia. Si no se satisface la necesidad de ayuda surge el sentimiento de desamparo y se desencadenan otros como la tristeza, miedo o desasosiego. Por lo tanto, el aumento de tensión y de angustia provocada por los hechos violentos aumenta la demanda de cuidados y protección que permitan salir de la situación de angustia y displacer.
2. **Vivencia de estar en peligro permanente.** Esta vivencia proviene del sentimiento de desvalimiento y está relacionada con la magnitud del peligro, ya sea real o imaginario. Las consecuencias de este sentimiento son la pérdida de seguridad y confianza, y el continuo deseo de no ser víctima de actos violentos.



3. Sentirse diferente de los demás. El recuerdo de los hechos actúa de modo traumático haciendo sentir sus penosos efectos por un largo tiempo y en diferentes aspectos de la vida. La víctima suele creer que ha sido la única persona violentada lo cual suscita sentimientos de humillación, auto desprecio, desesperanza, aislamiento y también silencio.

No obstante, para que el hecho traumático quede inscrito en la psique del sujeto deben estar presentes varios factores, como determinadas condiciones psicológicas en las que se encuentra el sujeto en el momento del acontecimiento, la posibilidad de integrar la experiencia a su personalidad y poder poner en funcionamiento las defensas psíquicas que le permiten sobrellevar ese trauma (Velásquez, 2003).

### **Capítulo 3. Mediación Escolar**

Después de presentar una revisión de las causas y efectos del acoso escolar, se profundizará en una de las herramientas que se ha desarrollado tanto para prevenir como para resolver conflictos que, y que recientemente ha sido aplicada para la resolución del acoso escolar. En base a lo anterior, se hará una descripción detallada del surgimiento de la mediación, posteriormente se describirá lo que es la mediación escolar, y finalmente se planteará cómo funciona dicha herramienta en la prevención y solución del acoso escolar.

#### **3.1. Historia de la mediación**

La mediación surgió en Estados Unidos en la década de 1930 para resolver conflictos laborales y se utilizó como un modo de abordaje alternativo de la justicia. Su surgimiento coincide con la etapa de la gran depresión económica en los Estados Unidos y otros países; se traslada también al ámbito del conflicto familiar. Fue hasta la década de los ochenta y noventa que se comenzó a aplicar la mediación en el ámbito de la educación (Rozemblum de Horowitz, 2008).

En la década de los 70, el presidente Jimmy Carter promovió en E.U.A. la construcción de centros de justicia vecinal, en donde se podía acudir de manera voluntaria y evitar así el asistir a tribunales, este tipo de programas se difundieron rápidamente a otros países debido al éxito que alcanzaron (Martín Rius, 2010).

Hacia la década de 1980 se comenzaron a replicar estos programas en los centros escolares, para educar a los estudiantes en la mediación de los conflictos con sus iguales; a partir de lo anterior surgen varios programas que han tenido un gran impacto, como lo son: Respuesta Creativa de los Niños al Conflicto, Nueva York 1972; Recursos en la resolución de conflictos para la escuela y los jóvenes, San Francisco; Enseñar a los estudiantes a ser Pacificadores, creado por David Johnson en la Universidad de Minnesota 1972; Programa de resolución creativa de conflictos (RCCP) , Nueva York 1985; NAME (Asociación Nacional para la Mediación en Educación), 1984; SCORE (Expertos en Resolución de Conflictos Estudiantiles), 1989 Massachusetts (Martín Rius, 2010).

Las evaluaciones del primer programa aparecieron alrededor de 1980 y éstas fueron principalmente cualitativas; las primeras evaluaciones se centraron sobre todo en los procesos de resolución de conflictos y en el entrenamiento para la mediación entre pares, algunos de estos estudios afirmaban que reducían la violencia en las escuelas, los alumnos entrenados en la resolución de conflictos ya no necesitaban de la intervención del docente, ya que habían desarrollado la capacidad de resolver problemas de manera creativa (Kmitta en Brandoni, 1999).

En la actualidad la mediación se utiliza para abordar diferentes conflictos, tanto de negocios, como familiares, comunitarios o educativos. Su rápida propagación se debe a que aporta una resolución eficaz de conflictos a corto plazo; se ha demostrado que la mediación también es exitosa en el contexto de los primeros delitos penales juveniles, siendo capaces de reducir el nivel de reincidencia en el delito. Es utilizada también para ayudar a la víctima a cerrar sus heridas luego de dialogar con el ofensor (Rozemblum de Horowitz, 2008).

### **3.2. Definición de mediación escolar**

Para educar en la resolución de conflictos es necesario partir de la realidad en la cual se vive, trabajar para superarlo, saber sacar provecho, evitarlo o saber aceptarlo como algo que también acaba transformándose en aprendizajes. Para esto es importante conocer tanto sus orígenes como sus causas, saber aplicar también aquellas habilidades prácticas y concretas que permitan aceptar al otro y a uno mismo, que enseñen a convivir con la incertidumbre, a superar crisis y a verse reflejados en el otro (Vinyamata, en Aguirre et al., 2005).

La mediación es mucho más que una técnica concreta para gestionar conflictos, y el aprendizaje de la aplicación de ésta en las escuelas puede desarrollar competencias sociales que permitan que los estudiantes se desenvuelvan mejor tanto dentro de la escuela como fuera de ésta, además de potenciar una cultura de la paz. El objetivo de la cultura de la paz es recuperar el sentido de comunidad en contraposición con el individualismo, ya que es a través

de la comunidad y de la interacción significativa con los demás como uno se reconoce y da sentido a su vida (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

Para instaurar una cultura de paz hay que ofrecer, aclarar y fundamentar los valores de la convivencia en los distintos ámbitos de las relaciones sociales (familia, escuela, amistades), valores como, la adopción de actitudes de flexibilidad, solidaridad y tolerancia para con los demás y la participación activa en la superación de inhibiciones y prejuicios, y el rechazo de cualquier tipo de discriminación (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

Resolver los conflictos implica salvar los valores que se esconden detrás de éstos, esto implica que se trabaje con las personas en vez de tomar decisiones por ellas, son éstas mismas las que deberán determinar cuál es la solución correcta (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

La mediación, por tanto, es un proceso para la gestión alternativa de conflictos en la que las partes enfrentadas acuden de forma voluntaria a una tercera persona imparcial: el mediador. Es este agente el que ayuda a las partes implicadas en el conflicto a que ellas mismas busquen y encuentren las mejores soluciones posibles potenciando en todo momento la comunicación entre ellas. Con su intervención, el mediador facilita el proceso por el que las personas, en este caso, los estudiantes en conflicto, pueden tomar decisiones que permitan a ambas partes una solución favorable; es decir, una solución en la que ambas partes obtienen lo que desean, sin violencia y agresión. Por lo tanto, el mediador no da soluciones.

La mediación escolar tiene un importante componente educativo, ya que potencia la gestión de conflictos de manera que las partes implicadas en el conflicto salgan beneficiadas; otro componente importante es que las partes estén motivadas, ya que deben estar de acuerdo con el mediador para resolver su disputa y respetarse mutuamente durante el proceso y después de él, así como los acuerdos al que los mismos interesados se hayan comprometido a alcanzar (Castellano, en Aguirre et al., 2005).

La mediación es un proceso de interacción que proporciona a los involucrados sensación de pertenencia, reconocimiento y aceptación por parte de la comunidad (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005). Según Viñas Cirera (2009), un programa de mediación debe tener establecidas claramente las siguientes funciones y finalidades:

- Constituye una acción educativa y preventiva delante de los conflictos.
- Reúne a todas las personas en conflicto y se les explica que trabajarán para cambiar la situación.
- La participación es siempre voluntaria y lo que se dice es confidencial.
- El mediador no juzga, no da consejos, no toma decisiones, no tiene poder.
- Los protagonistas del conflicto deciden por sí mismos la manera de restablecer la buena convivencia.

Sin embargo, aunque la mediación como proceso es una buena fórmula para mejorar significativamente la convivencia en las aulas, se debe tener en cuenta la implicación de toda la escuela en la implantación del proyecto y que éste se realice desde diversos aspectos educativos (Castellano, en Aguirre et al., 2005).

Asimismo, la mediación escolar puede servir a los mediadores, los mediados e incluso a sus coetáneos, los que saben que está ahí, pero no han recurrido nunca a ella, para que aprendan que la mejor respuesta es aquella en la que todos ganan y que esta respuesta es posible si se dedican a buscarla, solos o con ayuda de terceros, si es que aprenden a comunicar sus sentimientos, necesidades y demandas que se relacionan con los conflictos. Se puede conseguir que ante un conflicto lo primero que se haga sea hablar de ello, buscando una solución conveniente para todos y con una actitud negociadora (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

Finalmente, puede que la educación para la resolución no violenta de conflictos muchas veces sea sólo defendida por el centro escolar, ya que es posible que las familias, amistades, medios de comunicación, entre otros, defiendan una forma negativa de resolver el conflicto. El papel que juegan los

adultos es vital no desde el punto de vista de lo que dicen, sino de lo que hacen (Murciano y Notó, en Aguirre et al., 2005).

### **3.3. Objetivos de la mediación escolar**

López Jiménez (2010) establece los siguientes objetivos para que la mediación escolar sea efectiva:

1. Potenciar un cambio cultural en los centros que permita tratar el conflicto de forma constructiva y positiva.
2. Que tanto consejos escolares como las comisiones de convivencia consideren a la mediación como un proceso de resolución de conflictos educativos, preventivo y útil para los conflictos en el contexto escolar y de forma extensiva a la comunidad.
3. Promover la construcción de espacios de negociación, desde el diálogo y la búsqueda de acuerdos consensuados.
4. Favorecer la participación de las partes implicadas en el conflicto.
5. Promover más relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad.
6. Establecer la comunicación y cooperación como mecanismo de actuación.
7. Mejorar el clima del aula, intentando disminuir la tensión y rivalidad entre compañeros.
8. Desarrollar un pensamiento crítico.
9. Mejorar las habilidades sociales como pautas básicas en la comunicación.
10. Potenciar un liderazgo positivo.
11. Favorecer una autoestima positiva.

### **3.4. Modelos de Mediación Escolar**

En este apartado se describirán los principales modelos usados en el campo de la mediación, haciendo énfasis en las diferentes maneras de aproximarse al conflicto según la concepción que cada modelo tiene de éste. Tal como señala

Giménez Romero (2001), todos los modelos aportan elementos valiosos, por lo que es conveniente incorporar la propia perspectiva y práctica de aquellos aspectos que sirvan en cada uno de estos.

#### **3.4.1. Modelo de Harvard.**

A diferencia de los modelos siguientes, éste no es directamente un sistema de mediación, sino una escuela de negociación y resolución de conflictos. Este método parte de la consideración de cuatro puntos básicos en la negociación: las personas, los intereses, las opciones y los criterios (Giménez Romero, 2001).

En el primer punto “las personas”, es importante establecer una separación entre ellas y el problema. Dentro del problema se encuentran los intereses de esencia y los de relación, y para esto es crucial tener en cuenta que la relación tiende a entremezclarse con el problema. Se proponen tres elementos claves a trabajar: *las percepciones*, ponerse en el lugar del otro, no deducir intenciones, no culpabilizarse; *las emociones*, reconocerlas y comprenderlas, manifestarlas de forma explícita, reconocerlas como legítimas, no reaccionar ante las explosiones emocionales; *la comunicación*, escucha activa, hablar para ser comprendido, hablar sobre uno y no sobre los demás y hablar con un propósito.

El segundo punto, “los intereses”, se centra en los intereses de las partes y no en las posturas. Se manifiesta que hay intereses compartidos y compatibles, como también en conflicto. Para llegar a los intereses se debe preguntar sistemáticamente “¿Por qué?” y “¿Por qué no?”, haciendo una lista de los intereses, hablando de éstos y reconociéndolos como parte del problema.

En el tercer punto, “las opciones”, hay que inventar opciones en beneficio mutuo. Existen cuatro obstáculos que inhiben la invención de opciones: juicios prematuros, la búsqueda de la única respuesta, la creencia absolutista y dicotómica de que la situación es de “todo o nada” (o yo obtengo lo que quiero o lo obtiene el otro) y pensar que la solución del problema es el problema.

Por último, “los criterios”, se refieren a que se debe insistir en utilizar criterios objetivos, éstos deben ser independientes de la voluntad de cada una de las partes, ser legítimos y prácticos, y por último, poderse aplicar a ambas partes.

#### **3.4.2. Modelo transformativo.**

En 1994, Robert Baruch Bush y Joseph Folger publicaron este modelo, proponiendo que la mediación se debía centrar en la mejora o transformación de las relaciones humanas, y no tanto en la satisfacción de una determinada necesidad mediante el establecimiento de un acuerdo; el acuerdo no aparece como objetivo inmediato, esencial y último, sino como consecuencia de la mejora de la relación (Giménez Romero, 2001).

Se parte de la conceptualización del conflicto como una oportunidad de crecimiento, que se expresa en dos dimensiones: el fortalecimiento del yo y la superación de los límites para relacionarnos con otros. La mediación entra como un aprovechamiento de esta oportunidad (Giménez Romero, 2001). Se trabaja principalmente con la revalorización o empoderamiento y el reconocimiento. La revalorización se subdivide de la siguiente manera:

- Revalorización del individuo: lo importante es la relación entre las partes, la transformación que la mediación pueda hacer en las personas que participan en un proceso de mediación.
- Revalorización de las metas: alcanza comprensión más clara de lo que le importa y porqué, comprende cuáles son sus metas e intereses en una situación dada.
- Revalorización de las alternativas: cobra consciencia de la gama de alternativas para la obtención de las metas, que existen decisiones y que ejerce cierto control sobre éstas.
- Revalorización de las habilidades: para gestionar sus conflictos, aprender a escuchar y a comunicarse.
- Revalorización de recursos: cobra consciencia de los recursos que ya posee o que están a su alcance.



- Revalorización con respecto a la decisión: refleja, delibera y adopta decisiones conscientes por sí mismas de lo que va a hacer, evalúa plenamente las cualidades y debilidades de sus propios argumentos y de la otra parte, las ventajas y desventajas de las posibles soluciones y adopta decisiones a la luz de sus evaluaciones.

En cuanto al reconocimiento, éste se alcanza cuando dado cierto grado de revalorización, las partes en disputa son capaces de reconocer y mostrarse mutuamente sensibles a las situaciones y a las cualidades humanas comunes del otro. Este se desglosa de la siguiente manera:

- Consideración del reconocimiento: esta es una oportunidad para ser aprovechada por el mediador. Comprende su capacidad para entender la situación de la otra parte, no sólo como estrategia para facilitar su propia situación, sino por un impulso de sincero aprecio a la dificultad que pasa el otro.
- Deseo de otorgar reconocimiento: más allá de poseer la capacidad para considerar y comprender la situación del otro, alienta al deseo real de hacerlo.
- Otorgar reconocimiento, en tres planos: pensamiento, palabra y acción.

### **3.4.3. Modelo circular narrativo.**

Este modelo parte de una concepción circular tanto de la comunicación como de la causalidad, y se denomina narrativo porque la categoría de narrativa es central tanto desde el punto de vista analítico como propositivo. Se nutre de las conceptualizaciones, las investigaciones y técnicas provenientes de otras áreas sociales que se resumen en las siguientes:

1. Teoría de la comunicación, destacando lo referente a la comunicación analógica, los aspectos pragmáticos de la comunicación, y la noción de contexto como calificador del texto.
2. Terapia familiar sistémica, técnicas como la reformulación, externalización, connotación positiva, preguntas circulares.

3. Cibernética de segundo orden, dentro de la teoría del observador, la necesidad de posicionarse frente a una realidad entre paréntesis y la importancia del observador como elemento participante de aquello que se observa.
4. Construcciónismo social, la construcción social de la realidad.
5. Teoría posmoderna del significado, lo referente a superar el límite entre lingüística y retórica, así como las conceptualizaciones sobre narrativa.

El objetivo de éste modelo, es el acuerdo por medio de la comunicación e interacción de las partes. La mediación ofrece la posibilidad de transmitirse las narrativas de modo diferente.

En la mediación se emplean cuatro elementos esenciales, el primero es el “aumento de las diferencias”, considera que cada una de las partes está en una posición y la mantiene rígidamente lo cual impide encontrar alternativas, al introducir caos en el orden se flexibiliza el sistema y posibilita la introducción de cambios. El segundo elemento es la “legitimización de las personas”, que implica la construcción para cada una de las personas de un lugar legítimo dentro de la situación. El tercer elemento es el “cambio de los significados”, cada parte llega con una historia que es verdadera para cada uno, el trabajo del mediador es construir una historia alternativa de manera que se pueda ver el problema por todas las partes desde otro ángulo. Finalmente, el cuarto aspecto es la “creación de contextos”, no se puede repetir el contexto que ya traen las partes.

Este modelo enfatiza la comunicación y dentro de ella la narrativa de las historias, fomentando la reflexión.

#### **Capítulo 4. La mediación escolar como herramienta para resolver el acoso escolar**

Se ha generalizado en exceso la consideración errónea de los problemas de convivencia, como es el caso del acoso escolar, como fenómenos aislados y en su tratamiento se busca soluciones que siempre son parciales, por lo que en muchas ocasiones estas soluciones no abordan el problema de raíz y resulta en un tratamiento superficial que no consigue evitar una reiteración de los problemas y a menudo tampoco su agravamiento (Viñas Cirera, 2009).

Por lo anterior, es importante al momento de plantearse abordar una problemática, como es el acoso escolar, no apoyarse únicamente en intervenciones que dan una “solución” para el problema en específico, sino indagar respecto a los orígenes que generaron dicha situación y replantearse las acciones realizadas como profesionales y como centro educativo desde la base de éste, como son las relaciones, los reglamentos y el currículum escolar.

Los programas de resolución de conflictos implican desde sus idearios y actividades a todos dentro de la comunidad educativa. La negociación y mediación entre pares son herramientas de este tipo de programas. Se sustentan en una idea más amplia que la simple búsqueda de solución a las disputas entre alumnos ya que suponen una concepción democrática de funcionamiento escolar que apelan a la participación de todos, y al poder que cada integrante posee de incidir con su conducta en las actitudes de los otros. Estos programas apuestan al desarrollo de habilidades individuales y grupales para la resolución pacífica y creativa de conflictos (Brandoni, 1999).

Los principios básicos de la pedagogía pacífica van dirigidos a eliminar la violencia de la educación tradicional y en consecuencia ponen en crisis los principios establecidos proponiendo un sistema basado en los supuestos del uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas y la afirmación del estudiante (Brandoni, 1999). Según Dana (2001), en toda estrategia de gestión de conflictos hay que tener en cuenta las siguientes dimensiones:

1. Las competencias: la calificación de los miembros de la comunidad educativa, mientras más capacitadas estén las personas más medios tendrán para afrontar los conflictos y generan más recursos y más coherencia en su actuación.
2. La estructura: el diseño formal del sistema en la organización, la integración institucional de la actuación.
3. La cultura: normas, valores compartidos y actividades que influyen en la conducta ante los conflictos.

A pesar de contar con programas de resolución de conflictos, específicamente en la resolución del acoso escolar se ha encontrado que son pocos los centros educativos que implementan la mediación, por ejemplo en un estudio de Thomson y Smith (2010) en Londres, sólo el 27% de las escuelas evaluadas la utilizaba como método para abordar el acoso escolar, sin embargo, en éstas se encontró una efectividad del 4.23 en una escala en donde el máximo era 5. Estos investigadores mencionan que las autoridades locales recomiendan, para este problema, la tutoría entre pares y los esquemas de mediación entre pares.

#### **4.1. Habilidades para mejorar la gestión de conflictos**

Si bien lo primero es que el profesorado y el equipo directivo tomen conciencia de los valores tanto personales, como del centro educativo y los transmitan no sólo en palabras sino en vivencias, también se debe tener en cuenta cuáles son las habilidades y actitudes que se deben potenciar en el alumnado y que facilitarán el camino hacia la prevención del acoso escolar (Mauriciano y Noto, en Aguirre et al., 2005).

Para que un niño o adolescente sea capaz de llevar a cabo acciones prosociales, primero tiene que poseer habilidades sociales, el desarrollo de éstas los ayudará a superar los problemas que deben enfrentar en la escuela. Las habilidades sociales demandan la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones de forma afectiva,

además de que ayudan a conseguir con eficacia reforzadores en situaciones de interacción social, mantener o mejorar la relación con otra persona, mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas, entre otras (León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Partiendo de lo anterior, podemos afirmar que un niño puede utilizar sus habilidades sociales para evitar el acoso escolar, por ejemplo, para no convertirse en víctima; la falta o déficit de habilidades sociales orillará a la persona a utilizar métodos desadaptativos para la resolución de sus conflictos (León Rubio y Medina Anzano, 1998).

A continuación se presentarán algunas directrices para fomentar habilidades y actitudes sociales:

**Autonomía personal:** Pretendiendo que actúen de acuerdo con lo que ellos consideran que es mejor y no por una recompensa o un castigo; hay que ayudarles a desarrollar sus valores morales o sociales; por ejemplo, a través de presentarles dilemas morales. Cuando hay un conflicto se trata de darle al alumno un papel activo en la solución de éste (Mauriciano y Noto, 2003 en Aguirre et al., 2005).

**Autoestima:** El cuidado de la autoestima debe ser un trabajo que se haga tanto en la escuela como en la casa; es fundamental que los niños se sientan satisfechos de sí mismos, capaces de afrontar retos, que se sientan valorados y queridos; la baja autoestima puede provocar problemas académicos, con los compañeros y profesores, y puede llevar a la persona a manifestar conductas agresivas o violentas (Mauriciano y Noto, en Aguirre et al., 2005).

**Inteligencia Emocional:** Comprende una serie de habilidades que permiten regular las propias emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, las habilidades que comprende son: percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones; y regular las emociones (Mayer y Salovey en Sosa Correa, 2008).

Paciencia: Es una habilidad que hay que fomentar, ya que para la mediación es indispensable tener paciencia y no querer encontrar soluciones inmediatas y urgentes a los propios enfrentamientos. Es necesario disponer de un tiempo para que las partes del conflicto entiendan qué es lo que ha pasado y cuáles podrían ser las mejores opciones para resolver pacíficamente el conflicto (Mauriciano y Noto, en Aguirre et al., 2005).

Altruismo. Una actitud altruista es, según Myers (2005), lo opuesto al egoísmo; es el motivo para incrementar el bienestar del otro sin una consideración consciente de los propios intereses. Batson y Vanderplas (1982 en Kimble et al., 2002) lo definen como la motivación para la acción que refleja interés por el bienestar de los demás y va de la mano con la conducta prosocial: ayudar, cooperar, rescatar o sacrificarse por otro. Se realiza a favor de otros y puede tener un motivo altruista, egoísta o ambos; sin embargo, algunos señalan que no hay altruismo si existen intenciones de obtener una gratificación interna o autorrecompensa (Batson, 1987, 1998; Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997, en Kimble et al., 2002).

Instruir a los estudiantes sobre lo que es correcto o incorrecto, estudiar sobre los derechos humanos o predicar lo que no se cumple, no suele dejar huella; el paso de la violencia y la pasividad al diálogo constructor de consenso necesita el dominio de habilidades y actitudes, procurando satisfacer las premisas de *funcionabilidad* y *significación* destacadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del constructivismo (Boqué, en Aguirre et al., 2005).

Por lo tanto, no será en los medios materiales o virtuales donde se debe buscar vías de progreso, sino en el potencial de crecimiento humano de cada persona, que constituye un recurso valioso e inagotable (Boqué, en Aguirre et al., 2005).

#### **4.2. Actuaciones específicas del centro educativo para implementar la cultura de la mediación y resolución de conflictos**

Es importante tener en cuenta las siguientes pautas generales en la organización de los centros para que se pueda llegar a la correcta implementación de la cultura de la mediación y así a la educación de la paz.

1. Construir relaciones: sin reconstruir relaciones los conflictos vuelven y vuelven porque en definitiva no se resuelven. Las relaciones tienen una variabilidad infinita, ya que dependen de las personas que las protagonizan, el momento, el entorno, las circunstancias, etcétera, y además por su carácter dinámico se encuentran en constante cambio, por último cabe destacar que la sana convivencia no es algo que se da por sí sólo, sino que es algo que se construye.
2. Fomentar comunicación: relacionarse es comunicarse. En esta pauta la forma es tan importante como el contenido; el mensaje que se recibe viene determinado por las palabras, pero también por la intencionalidad, por el lenguaje no verbal, por las actitudes y las creencias tanto del emisor como del receptor. La comunicación no es una secuencia lineal sino un círculo. La comunicación debe ser orientada hacia comportamientos gana/ganas; primero se debe comprender y después ser comprendido, como hábito comunicacional; hay que sinergizar y generalizar la comunicación al conjunto de la organización.
3. Dinámicas y progresión del conflicto: el conflicto cuando se presenta como agresión, sorprende y es interpretado y analizado únicamente por este momento más grave. Una de las aportaciones fundamentales de la cultura de la mediación y de la resolución de conflictos es la comprensión de que la parte más agresiva de los conflictos es una fase de un proceso que puede haberse iniciado mucho antes y que evolucionará posteriormente. Por lo tanto, la resolución del conflicto implica no sólo una actuación puntual, sino una actuación para la mejora de las condiciones a fin de que

el conflicto no se repita y para encontrar soluciones específicas para el aprendizaje de hábitos y conductas que sean de convivencia.

Los ejes fundamentales para la comprensión de la dinámica y la progresión del conflicto, como se muestra en la Tabla 2, vienen dados por las categorías siguientes:

- Nivel de conciencia sobre el conflicto
- Percepción de la situación del conflicto
- Relaciones de poder
- Grado de agresividad

Tabla 2

*Dinámica y progresión del conflicto.*

<b>DINÁMICA Y PROGRESION DEL CONFLICTO</b>				
		<b>Percepción del conflicto</b>		
		No pacífico	←————→	Pacífico
		Estático	Inestable	Dinámico
<b>PODER</b>	<b>EQUILIBRADO</b>		<b>3.Negociación</b>	<b>4.Convivencia y paz sostenible</b>
	<b>DESEQUILIBRADO</b>	<b>1.Educación</b> Conflicto latente	<b>2.Confrontación</b> Conflicto manifiesto	
		Bajo	←————→	Alto
		<b>Nivel de conciencia sobre el conflicto</b>		

(Lederach, 1998, en Viñas Cirera, J., 2009, p. 60)



4. Crear grupo, marco y dinámica de construcción de aulas pacíficas: como se había mencionado anteriormente el análisis del “grupo” es un factor básico en el problema del acoso escolar, ya que el trabajo grupal bien orientado es un recurso que hay que explotar a fin de fomentar la convivencia.

Partiendo de los elementos que fueron mencionados anteriormente, para que los conflictos tengan una vía de solución adecuada y se evite así su aumento es imprescindible entender al grupo con el que se trabaja, ajustando las actuaciones al partir de los siguientes elementos:

- Las personas, tanto alumnado como profesores, incluyendo variables como edad, sexo, procedencia cultural, etc.
- El contexto, incluyendo todo aquello que hace referencia a la propia institución, los planteamientos institucionales manifiestos y ocultos, como la relación con el entorno inmediato y mediato con todas las características donde tienen cabida otros grupos como pueden ser el entorno familiar, vecinal, culturas juveniles, etc.
- Variables en las que incidir, valores, emociones, organización, poder, autoridad y trabajo, analizando estas cinco variables de manera dinámica.

Hay que destacar la importancia del grupo en el funcionamiento de cuestiones que normalmente son tratadas desde el punto de vista de la opción personal, si es verdad que se tiene un montón de valores y un sistema de respuestas emocionales concretas, no quiere decir que en el grupo se den la suma de éstas, los grupos tienen vida propia y como tal hay que observarlos.

El papel del profesorado es esencial, el estilo de enseñanza que potencia las aulas pacíficas se concreta en diversos elementos: la cooperación, comunicación, tolerancia, la inteligencia emocional y la resolución pacífica de los conflictos. Es esencial que éstos desarrollen la afectividad y la sensibilidad ante el encuentro con los demás, tener una estrategia proactiva ante los conflictos, favorezca la actitud crítica respecto a la defensa de

valores relacionados con los derechos de las personas y valorando la convivencia pacífica como un elemento de progreso y bienestar.

Lo más probable es que la mayoría de los profesores coincidan con estas ideas, el reto se encuentra en llevarlos a la práctica día a día.

Por su parte, el alumnado no es un usuario del centro educativo, sino más bien el protagonista de la educación, lo que implica que sin la participación activa de éstos sería imposible mejorar la convivencia.

5. Definir los planteamientos institucionales en relación con la convivencia.

Los cambios que un plan estratégico aporta deben ser sustanciales y, en consecuencia, lo más normal es que su aplicación obligue a adecuar el marco institucional del centro. Algunos planeamientos institucionales para mejorar la convivencia son:

- Revisar y actualizar los principios de identidad. Definir un proyecto autónomo y propio.
- Concretar objetivos relacionados con la potenciación de la convivencia, la mediación y la resolución positiva de conflictos.
- Definir estructuras basadas en la participación.
- Definir una cultura evaluativa donde se recoja también la convivencia del centro.
- Definir un plan estratégico específico sobre mejora de la convivencia.
- Definir un programa de mediación general de la comunidad educativa en relación con la cultura de mediación.
- Promover específicamente una formación del profesorado y del alumnado respecto a la gestión positiva de los conflictos.
- Promover un proyecto de educación intercultural.
- Definir objetivos curriculares relacionados con conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas que promuevan el fomento directo de la convivencia y la cultura de mediación, incorporándolas a un eje transversal en todas las áreas.
- Fomentar programas de formación de habilidades sociales, de habilidades cognitivas y de valores morales

- Fomentar el uso de grupo cooperativo como estrategia didáctica que favorece la convivencia y el trabajo en equipo
- Implementar programas curriculares coherentes con la educación por la paz.
- Definir el uso de la tutoría individual como espacio privilegiado de trabajo para la resolución positiva de conflictos.
- Definir y concretar actuaciones tutoriales encaminadas a la creación del grupo a fin de que sirvan activamente para la mejora de la convivencia
- Definir mecanismos de dirección, coordinación y control de la gestión
- Determinación de recursos personales y organizativos necesarios
- Asignación básica de las responsabilidades.

Por otro lado, habrá dificultades que deberán ser superadas internamente, como la organización de los centros que actúan por lo general anualmente y pasar del programa como única prioridad a una dinámica general en las que se definan prioridades conjuntas, clima organizacional y relaciones humanas.

6. Regular la convivencia de acuerdo con la cultura de mediación y resolución de conflictos, el programa parte de la formación tanto del alumnado como del profesorado, posteriormente se lleva a la práctica y se hace una valoración de la misma. Destacando la medición entre iguales y haciendo participar activamente al alumnado en la resolución de problemas de convivencia al menos en aquellos que afectan las relaciones entre ellos.

#### **4.3. Fases de la mediación escolar**

A pesar de que, como ya se mencionó anteriormente, la cultura de la mediación y la educación para la paz van más allá que el simple acto de mediar cuando se da un conflicto, a continuación se explicará brevemente las fases que en la implementación de un programa de mediación, advirtiendo que antes y durante éste se debe haber revisado todo lo dicho en el apartado anterior. Viñas Cirera (2009) propone cuatro fases para implementar un programa de mediación,

que son: la sensibilización, la formación y planificación, la práctica y la consolidación.

La primera fase pretende sensibilizar a los estudiantes sobre las técnicas, actitudes y comportamientos necesarios para una gestión positiva del conflicto y prevenir la violencia como una de las posibles respuestas ante situaciones de conflicto. La campaña de sensibilización debe estar centrada en la educación para la convivencia, con actividades basadas en trabajo grupal cooperativo, que permita compartir experiencias y desarrollar el aprendizaje de habilidades sociales. Por lo tanto, los participantes en los talleres se deberán de sentir protagonistas del proceso. No se pretende que se aprendan fórmulas mágicas para resolver conflictos, sino que sean capaces de razonar y analizar cada situación con el objetivo de adoptar actitudes y comportamientos favorables para la gestión de conflictos (Castellano, en Aguirre et al., 2005).

La formación de los mediadores debe ser impartida tanto por el profesorado y la administración del centro escolar como por autoridades y profesionales de la comunidad. La duración de esta fase varía según las necesidades y recursos de la escuela, puede ir desde algunos días hasta semanas. Esta fase se realiza después de seleccionar a los alumnos y profesores que ejercerán el rol de mediadores (Thomson y Smith, 2010).

Es importante aclarar que la función de mediador no debe ser impuesta por las autoridades, sino que debe ser realizada en un proceso de mutuo acuerdo, en donde el profesorado propone a los alumnos que serán mediadores, y los alumnos pueden aceptar, rechazan o incluso proponerse para este papel libremente.

En la tercera fase se pone en práctica el programa, los mediadores son presentados ante el resto del centro educativo. En algunas escuelas éstos son identificados por algún distintivo en el uniforme, como podría ser una banda (Thomson y Smith, 2010). Se establecen las funciones y finalidades y se inicia con el programa (Castellano, en Aguirre et al., 2005). Para esto todo el centro está involucrado, ya que no solamente el protagonista de un conflicto se acerca al

mediador, sino que también el resto de los compañeros pueden sugerir y acercarlos con el mediador (Thomson y Smith, 2010).

La última fase, la consolidación, se da cuando el programa ya está marchando adecuadamente, después de evaluaciones y modificaciones del sistema (Castellano, en Aguirre et al., 2005).

#### **4.4. Comentarios sobre un estudio en escuelas que aplicaron la mediación como herramienta para solucionar el acoso escolar**

A continuación se expondrán brevemente los comentarios que se rescataron de algunos centros escolares en Londres (Thomson y Smith, 2010), donde se implementó la mediación como herramienta para contrarrestar el acoso escolar.

Los profesores de estas escuelas mencionaron que la mediación es una estrategia preventiva eficaz para detener la confrontación y minimizar el crecimiento de los conflictos. En una primaria la mediación contribuyó para fortalecer la responsabilidad de los niños hacia los demás, tanto en el salón de clases como en la escuela en general. “La mediación fue de gran éxito”, mencionaban algunos profesores, ya que declaraban que los mediadores resolvían conflictos de forma inmediata, cuando algunos administrativos no tenían tiempo para hacerlo en el mismo momento que se daban, además de que al efectuar la resolución de manera inmediata a la presentación del conflicto, se evitaba que las causas se convirtieran en algo más grande. Los maestros mencionaban que creían que los alumnos desarrollaban habilidades para el futuro, como buenas estrategias para resolver conflictos, un fuerte sentido de responsabilidad social y un aumento del autoestima (Thomson y Smith, 2010).

En las secundarias, opinaron que la mediación entre iguales ayudaba a hacer más fácil la transición para los más pequeños, proveyendo buenos modelos para la escuela. Creían que la mediación entre iguales fue efectiva ya que los alumnos se sentían más en confianza de hablar y recibir consejos de sus iguales. Un director opinó que “la mediación apoyó a todos los miembros de la escuela a trabajar juntos” (Thomson y Smith, 2010, p. 42).

Los estudiantes mencionaron que creían que ser mediadores les iba a ayudar después en su vida para conseguir buenos trabajos porque sabían cómo resolver problemas y trabajar en equipo. Pensaban también que ayudaba a crear mejores relaciones entre los diferentes niveles escolares y que ayudaba a hacer a los estudiantes mayores menos intimidantes. Expusieron que la mediación entre iguales tenía mejores resultados en comparación a cuando era realizada por un adulto, y que ésta era un buen sistema para reportar el acoso escolar, ya que sabían qué hacer y qué decir. Otros comentaron que tener un grupo grande de mediadores ayudaba a que estuviera más vigilada el área de juegos, resolvía problemas como el acoso escolar y era mejor que otros métodos de apoyo entre iguales. Por otra parte, estudiantes de secundaria dijeron que la mediación, en casos de acoso escolar, funcionaba mejor cuando: primero, se veían por separado al agresor y a la víctima y, segundo, cuando el mediador era mayor que los implicados (Thomson y Smith, 2010).

#### **4.5. Educación para la paz**

La educación para la paz surge después de la creación de las Naciones Unidas como una respuesta de distintos países a las guerras mundiales y se basa principalmente en dos conceptos que son *la paz positiva* y *la perspectiva creativa del conflicto*. El concepto de paz positiva se caracteriza por considerar a la paz como un proceso dinámico y permanente, no como una referencia estática e inmóvil. La perspectiva creativa del conflicto, entiende al conflicto como un proceso natural consustanciado con la existencia humana por lo que se proponen técnicas de gestión del conflicto (Martínez Zampa, 2005).

Puesto que el acoso escolar es un tipo de violencia que tiene efectos negativos en el desempeño escolar y en la vida de los estudiantes, es importante que la escuela promueva, como institución, los lineamientos y las acciones que fomenten y haga una realidad un programa de Pedagogía Pacífica o Educación para la Paz.

Asimismo, los mecanismos de regulación social están en crisis, no se puede pensar que la escuela ponga remedio a esto, sin embargo, ninguna institución

educativa puede eludir el compromiso de crear un clima seguro y acogedor en donde puedan realizarse las tareas de enseñanza-aprendizaje (Boqué, en Aguirre et al., 2005).

Como bien dice Boqué (2005)

...los centros educativos no deberían conformarse con la aplicación de medidas de contención, sino que se debe imponer un trabajo pedagógico extensivo y susceptible de construir un entorno donde, de manera generalizada e incuestionable, no se acepte ninguna forma de violencia y se promueva la no violencia de manera activa... (p.38).

La educación para la paz, como una derivación o complemento de la mediación escolar tiene como principios básicos los siguientes, de acuerdo con López Jiménez (2010):

- Concepción positiva del conflicto, el conflicto no es algo negativo, sino circunstancial, el que al final del proceso puede resultar productivo y beneficioso para las partes implicadas.
- Uso del diálogo como alternativa.
- Potenciación de los contextos cooperativos en las relaciones interpersonales, la obtención de intereses propios no implica la no consecución de que los demás consigan los suyos.
- Desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, favorecer el proceso de toma de decisiones de forma autónoma y ajustada a la realidad en que se encuentra, favoreciendo de manera paralela la integración y desarrollo de la autoestima.
- La práctica de la participación democrática, favorece la importancia de expresar opiniones y respetar las de los demás, mejorar situaciones desagradables o injustas.
- Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía, implica un compromiso de atención al otro. A través de éstas las personas tienen la oportunidad de sentir cómo cada uno percibe diferentes aspectos ante

una misma situación y de sentir que la opinión de otra persona merece el mismo respeto que la propia.

- El protagonismo de las partes en la resolución de sus conflictos.

Lo que se estaría considerando hacer con este modelo sería mantener la paz, *peacekeeping*, practicar la paz como forma de relación interpersonal, *peacemaking*, y cultivar la paz como hábito de convivencia y justicia social, *peacebuilding* (Harris, 2001, en Boqué 2003).



## Capítulo 5. Conclusiones

Mediante la revisión teórica realizada, es posible constatar la importancia del fenómeno del acoso escolar, una realidad que se vive en las escuelas y cuya prevalencia ha aumentado en las últimas décadas.

Si bien existe una gran cantidad de publicaciones sobre el tema, se hace difícil definir procedimientos o programas de intervención universales, ya que la dinámica de este tipo de situaciones está marcada por la influencia del medio inmediato en el cual se encuentra inserto el grupo escolar. Sin embargo, hay estudios que muestran que las intervenciones, como la mediación escolar y la educación por la paz, que buscan generar un cambio en el centro educativo cambiando su cultura, logran incidencias más altas en la disminución del acoso escolar.

De acuerdo a los antecedentes recabados, las consecuencias del acoso escolar permean en todos los involucrados, no limitándose a los agresores y las víctimas, y teniendo repercusiones que van desde el daño físico hasta el impacto en los planos afectivo, social y académico.

Siendo el principal problema dentro de este fenómeno, la poca detección del mismo por parte de los responsables dentro del centro educativo y la falta de habilidades sociales tanto de las víctimas como de los espectadores que no afrontan adecuadamente la situación.

Como respuesta a lo anterior surge la cultura de la mediación y la educación por la paz, las cuales son medidas preventivas y también son capaces de contrarrestar las conductas violentas que se dan en la escuela, proponen un replanteamiento para todo el centro escolar, con intentos de generar relaciones más horizontales, fomentan las habilidades sociales y respuestas más asertivas ante los conflictos, promoviendo la consciencia del otro, y fomentando conductas prosociales y de ayuda mutua.

La mediación como herramienta para prevenir fenómenos del contexto escolar, tal como es el acoso escolar, se está convirtiendo en una de las

estrategias de gran interés, debido a que considera a los centros escolares como centros de convivencia y aporta la herramienta idónea para dotar al alumnado y profesorado de habilidades de análisis y de gestión de conflictos, ofreciendo un escenario perfecto para ensayar y poner en marcha habilidades de comunicación, asertividad, empatía, entre otras, y mejorando no solo las relaciones dentro del establecimiento educativo, sino ayudando a desarrollar ciudadanos más comprometidos y responsables.

### Referencias bibliográficas

- About, F. y Miller, L. (2007). Promoting peer intervention in name-calling. *South African Journal of Psychology*, 37, (4), 803–819. Recuperado el 10 de Junio de 2012 de <http://www.google.com.mx/search?q=Promoting+peer++intervention+in+name-calling&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-CL:official&client=firefox-a>.
- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, 10, 833-864.
- Albores-Gallo, L., Suceda-García, J. M., Ruiz-Velazco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, (3), pp. 220-227.
- Bausela Herreras, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17, (3). Recuperado el 11 de Junio de 2012, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592008000300011&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592008000300011&script=sci_arttext&tlng=e).
- Beane, A. (2006). *Bullying, Aulas Libres de Acoso*. E.U.A.: Graó
- Behets, J. (2008) Bullying must be tackled from the top. *Nursing Standard*. 23, (14), p. 6. Recuperado el 10 de Junio de 2012 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=061beb15-b7cb-4179-85b9-852b87850c85%40sessionmgr113&vid=7&hid=106>.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brandoni, F. (Comp). (1999). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Barcelona: Paidós Educador.

- Boqué, M. C. (2005). Mediación escolar: un desafío a la violencia. En, *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. (pp. 37-50). Barcelona: Graó.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and Victimization at School*. Amsterdam: Huisdrukkerij.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En, *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. (pp. 17-24). Barcelona: Graó.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. España: Ediciones Pirámide.
- Cirera Viñas, J. (2009). Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Dana, D. (2001). *Adiós al Conflicto*. Madrid: McGraw-Hill.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001). *La violencia en las escuelas y las políticas públicas*. París: UNESCO.
- Del Barrio, C., Martin, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary school: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, (4), pp. 549-558.
- Gonzalez Portal, M. G. (2000). *Conducta Prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giménez Romero, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Paidós Educador.

Hoyos , Olga; José Aparicio , Paola Córdoba . (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, pp. 1-28.

*Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar* (1999). Madrid: Ministerio del Interior.

Kimble, C. et al. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Prentice Hall

Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. En F. Brandoni, (Comp.) *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. (pp. 275-300). Barcelona: Paidós Editorial.

Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia*. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula. España: Editorial Desclée De Brouwer.

León Rubio, J. M. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. M. León Rubio (Eds.) *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. (pp. 13-24). Madrid: Síntesis Psicología.

López Jiménez, M. R. (2010). Mediación Escolar. *Paradigma Digital: Revista de divulgación educativa*, 09, pp. 229-243.

Martín Rius, M. I. (2010). La mediación de conflictos escolares. *Paradigma Digital: Revisa de divulgación educativa*, 09, pp. 25-31.

Martínez, S. y Tavarez, L. (2005). Acoso escolar: una aproximación al currículo oculto. Recuperado el 20 Junio de 2009 de [http://www.psicologíaescola.com/bullying\\_acoso\\_escolar](http://www.psicologíaescola.com/bullying_acoso_escolar).

Martínez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. México: Novedades Educativas.

Murciano, D. y Notó, C. (2005). Mediación escolar. En, *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. (pp. 25-36). Barcelona: Graó.

- Myers, D. (2005). *Psicología social*. México: Mc Graw Hill
- Naiper, R.W. y Gershenfiel, M.K. (1979). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Nuñez, J. J., Monroy de Velazco, A. y Silberstein, E. K. (1999). *Dinámicas de grupo: tácticas y técnicas*. México: Editorial Pax México.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. United Kingdom: Blackwell publishing.
- Olweus, D. (2001). *Olweus core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway.
- Ortega, R. (1998). Indicipline or violence? The problema of bullying in school. Prospects. *Quarterly Review of Comparative Educación*, 28, pp. 587-600.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de intervención*. Barcelona: GRAO.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pepler, D. J. y Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Pshychology*, 31, pp. 548-553.
- Rigby, K. (2002). *Perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rodríguez Manzanera , L. (2010). *Victimología: Estudio de la Víctima*. México: Porrúa.
- Romera, E. M., Del Rey, R., Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Pshychosocial Intervention*, 20, (2), pp. 161-170.

- Rozenblum de Horowitz, S. (2008). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. España: Editorial Graó.
- Secretaría de Educación Pública, UNICEF México. (2009) Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México 2009. México.
- Serna Castañeda, M. (2011). *Intervención Psicoterapéutica: la asertividad como herramienta para un niño víctima de acoso escolar*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith P. K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sosa Correa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE): Validación de la escala de inteligencia emocional autoinformada*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Thomson, F. y Smith, P. K. (2010). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in Schools*. Goldsmiths, University of London.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79, (1), pp. 13-20.
- Trianes Torres, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Malaga: Aljibe.
- Velázquez Reyes, L. M.(2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26) , 739-764.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género: escuchar, comprender, ayudar*. Buenos Aires: Paidós.

Viñas Cirera, J. (2009). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Vinyamata, E. (2005). Educar para el conflicto. En, *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. (pp. 13-16). Barcelona: Graó.