

PSICOLOGÍA

ANASTASIO OVEJERO BERNAL
JOSÉ FRANCISCO MORALES DOMÍNGUEZ
SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ (COORDS.)

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN



EDITORIAL UOC



15h

Psicología social de la educación

Anastasio Ovejero Bernal
José Francisco Morales Domínguez
Santiago Yubero Jiménez (coords.)



EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: noviembre 2018
Primera edición en formato digital: diciembre 2018

© Anastasio Ovejero Bernal, José Francisco Morales Domínguez, Santiago Yubero Jiménez (coords.), Marco Depolo, Cristina García-Ael, Dina Guglielmi, Elisa Larrañaga Rubio, María de la Villa Moral Jiménez, Raúl Navarro Olivas, Yolanda Pastor Ruiz, e Ira Vannini, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2018
Rambla del Poblenou, 156
08018 Barcelona
<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Sònia Poch

ISBN: 978-84-9180-321-8

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Anastasio Ovejero Bernal

Licenciado en Psicología (1976) y en Filosofía (1976), y doctor (1981) por la Universidad Complutense, amplió estudios en la Sorbona. Catedrático de Psicología Social (primero en Oviedo, ahora en Valladolid). Ha sido profesor en la Universidad de Salamanca, de Oviedo (donde fue vicedecano de la Facultad de Psicología) y de Valladolid (donde ha sido director del Departamento de Psicología). Ha publicado 250 trabajos científicos, entre ellos más de 30 libros. Profesor visitante en varias universidades europeas y americanas. Dirige el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la Universidad de Valladolid, Análisis e Investigación Psicosocial.

José Francisco Morales Domínguez

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense. Catedrático de Psicología Social por la Universidad de Granada y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Fundador de la *Revista de Psicología Social*. Real Academia de Doctores de España, medalla n.º 92; Academia Española de Psicología, medalla n.º 6. Premio Extraordinario de Licenciatura 1973, Premio Nacional Fin de Carrera 1975, Premio Nacional a la Vocación 1975, Premio NACIONAL AIPCR 2007. Becario Fulbright, UCLA, 1976-77. Profesor visitante de universidades: Macquarie en 1986, Miami, Oxford y Ohio en 1990, Tel-Aviv en 1996, Vancouver en 2007 y Brisbane en 2014.

Santiago Yubero Jiménez

Licenciado en Psicología y en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente es Catedrático de Escuela Universitaria de Psicología Social en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Ha sido profesor invitado en diversas universidades nacionales e internacionales, y es director del grupo de investigación consolidado Psicología, Educación y Lectura (PEL). Coordina distintos proyectos de investigación, habiendo publicado numerosos artículos en revistas y libros. Dirige, como editor jefe, la revista científica *OCNOS*.

Marco Depolo

Profesor de Psicología del trabajo y organizacional en el Departamento de Psicología del Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. Ha sido vicerrector de la Universidad de Bolonia, encargado de los procesos organizacionales. Miembro del equipo de investigación en los proyectos europeos XCYCLE¹ y ESTEEM.²

Cristina García-Ael

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora ayudante doctora del Departamento de Psicología de Social y de las organizaciones de la UNED. Sus líneas principales de investigación son: la influencia de los estereotipos de género; las causas y efectos del estigma y sus formas de afrontamiento y actitudes hacia la violencia de género.

Dina Guglielmi

Profesora de Psicología del trabajo y organizacional en el Departamento de Ciencias de la Educación del Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. Sus recientes actividades de investigación (en proyectos nacionales e internacionales) abarcan los tópicos siguientes: desarrollo profesional de docentes, gestión del personal escolar, estrés y bienestar en los lugares de trabajo. Ha publicado textos en revistas nacionales e internacionales acerca de estos temas.

Elisa Larrañaga Rubio

Licenciada en Psicología, doctora en Psicopedagogía, profesora titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha sido decana de su facultad. Es miembro del grupo de investigación Psicología, Educación y Lectura (PEL) de la UCLM. Imparte docencia en los grados de Educación Social y de Trabajo Social y en el máster de Investigación en Psicología Aplicada. Ha publicado decenas de artículos científicos en diferentes revistas españolas y extranjeras.

1 <<http://www.xcycle-h2020.eu>>

2 <<https://esteem.group.shef.ac.uk>>

María de la Villa Moral Jiménez

Profesora titular de Psicología Social de la Universidad de Oviedo y vicedecana de Estudiantes y Movilidad de la Facultad de Psicología. Forma parte del Grupo de Investigación Psicosocial (GIP), ha participado en diferentes proyectos de I+D+I, así como en proyectos de innovación educativa, y es miembro de varias asociaciones científicas, habiendo publicado decenas de artículos científicos en revistas indexadas españolas y extranjeras.

Raúl Navarro Olivas

Profesor contratado doctor en la Universidad de Castilla-La Mancha. Imparte asignaturas dentro del área de Psicología Social y su investigación está centrada en el estudio del acoso escolar y el *cyberbullying*, específicamente en relación con la identidad de género, sobre lo que ha publicado diversos artículos científicos y libros. Su interés es conocer por qué las personas ejercen cualquier tipo de conducta agresiva y cómo pueden prevenirse estas conductas.

Yolanda Pastor Ruiz

Doctora en Psicología por la Universitat de València y profesora titular de Psicología Social en la Universidad Rey Juan Carlos. Imparte clases en el grado de psicología y en diversos grados y posgrados relacionados con la educación. Su principal línea de investigación se encuentra en el estudio de los factores psicosociales que envuelven al desarrollo en la adolescencia y juventud, especialmente aquellos involucrados en las conductas de salud o de riesgo.

Ira Vannini

Profesora de Pedagogía experimental en el Departamento de Ciencias de la Educación G. M. Bertin del Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. Sus recientes actividades de investigación (en proyectos nacionales e internacionales) abarcan los tópicos siguientes: experiencias de Investigación-Formación; replanificación curricular en la escuela y en la formación profesional; metodologías de formación de los docentes; monitoreo de investigaciones didácticas; y evaluación escolar.

Índice

Prólogo	13
Anastasio Ovejero Bernal, José Francisco Morales Domínguez, Santiago Yubero Jiménez	
Bibliografía.....	21
Capítulo I. El yo y la identidad en el contexto escolar	25
Yolanda Pastor Ruiz	
1. Introducción.....	25
2. La naturaleza y funcionamiento del yo.....	26
2.1. El yo como conciencia reflexiva	26
2.2. El yo como ser interpersonal.....	39
2.3. El yo como agente.....	43
3. El yo y la identidad	48
3.1. Tipos de identidad.....	49
3.2. La identidad social.....	51
Bibliografía.....	56
Capítulo II. La escuela como organización	61
Marco Depolo, Dina Guglielmi, Ira Vannini	
1. La escuela también es una organización: factores de bienestar y malestar	61
1.1. Organización y eficacia de la escuela	64
2. Estrés y bienestar dentro de la organización escolar	71
2.1. El <i>Job Demands-Resources Model</i>	74
3. La formación profesional es un poderoso factor de prevención.....	78

3.1. Saber planificar y saber evaluar para aumentar los <i>job resources</i> y reducir las <i>job demands</i>	79
Bibliografía.....	88
Capítulo III. La interacción en el aula	95
Cristina García-Ael, José Francisco Morales	
1. Interacción y contexto escolar	95
2. La toma social de perspectiva	95
3. El sesgo del maestro/profesor	96
3.1. La conducta diferencial del maestro.....	98
4. La importancia del clima en la escuela	99
4.1. Las variables de resultado.....	100
5. Orientaciones de los alumnos y su relación con el entorno escolar.....	103
5.1. Orientaciones personales de meta, metas sociales, de responsabilidad social y de estatus	104
5.2. La estructura de metas en el aula.....	106
6. Estrategias de autorregulación y su relación con el entorno del aula.....	108
6.1. Percepciones del ambiente social	109
6.2. Influencia de las percepciones del ambiente social...	111
7. La vertiente social del aula.....	112
8. El error fundamental de atribución en el aula	113
9. El ejemplo de la amenaza del estereotipo.....	114
Bibliografía.....	116
Capítulo IV. Violencia y escuela: el acoso escolar	121
Anastasio Ovejero Bernal, María de la Villa Moral Jiménez	
1. Introducción.....	121
2. Comportamiento agresivo y violento	123
3. Definición, tasas de prevalencia y efectos del acoso.....	129

4. Contexto del acoso escolar: el modelo ecológico.....	133
5. Prevención del acoso: el aprendizaje cooperativo	145
6. Conclusión.....	149
Bibliografía.....	151
Capítulo V. Relaciones interpersonales y <i>cyberbullying</i>: aspectos psicosociales y educativos.....	163
Elisa Larrañaga Rubio, Raúl Navarro Olivas, Santiago Yubero Jiménez	
1. Introducción.....	163
2. <i>Cyberbullying</i> frente a <i>bullying</i> tradicional, ¿fenómenos independientes o relacionados?	164
3. <i>Cyberbullying</i> : algunos datos sobre su prevalencia	167
4. Impacto del <i>cyberbullying</i> sobre quienes lo sufren y quienes lo ejercen.....	169
5. <i>Cyberbullying</i> como fenómeno grupal: el rol de los espectadores	171
6. Género y <i>cyberbullying</i>	175
7. <i>Cyberbullying</i> hacia minorías sexuales y de género.....	179
8. <i>Cyberbullying</i> en las relaciones entre universitarios.....	181
9. Acoso en las relaciones de pareja en la era de internet....	185
10. Aspectos educativos del <i>cyberbullying</i>	187
Bibliografía.....	191
Capítulo VI. El aprendizaje cooperativo: Un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares.....	197
Anastasio Ovejero Bernal, María de la Villa Moral Jiménez	
1. Introducción.....	197
2. La cooperación como instrumento principal para resolver nuestros problemas colectivos	201
3. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	207

4. Efectos del aprendizaje cooperativo	213
5. Conclusión.....	221
Bibliografía.....	226

Prólogo

Quisiéramos comenzar este prólogo con un comentario sobre el propio título del libro. Los textos más conocidos en este campo suelen llevar el explícito título de *Psicología Social de la Educación*, aunque solo traten temas de educación escolar. Sin embargo, la educación va más allá de la escuela. La escuela educa, pero también educan la familia, los medios de comunicación, las iglesias, los sindicatos, los partidos políticos o el barrio. Como escribe Mariano Fernández Enguita (1998) en el *Diccionario de Sociología* (Giner; Lamo; Torres, 1998), la educación es «la socialización consciente», o sea, es «algo menos que todo proceso de socialización, pero mucho más que la simple escolaridad». Como hace unos años concluía uno de nosotros tras revisar diferentes diccionarios de lengua castellana, «nos encontramos enfrentados a dos acepciones del término *educación*: por un lado, un significado general que hace referencia al conjunto de reglas y prácticas sociales que cada sociedad exige a sus miembros, ya desde niños, para adaptarlos a las necesidades e intereses de tal sociedad, de forma que esta se reproduzca a sí misma. Por otro, más concretamente, la preparación de los niños, generalmente en una institución inventada *ad hoc*, que es la escuela, y bajo la guía de ciertos miembros adultos de esa misma sociedad a quienes se ha encomendado tal función de socialización, es decir, de reproducción social» (Ovejero, 2000, pág. 241). Pero, a pesar de que este libro no aborda esas otras instancias educativas, sino que solo pretende mostrar ciertas aportaciones de la psicología social al campo escolar, tratando algunas de las más importantes

cuestiones psicosociales que tienen lugar dentro de la escuela, también nosotros hemos optado por el título de *Psicología Social de la Educación*.

Aunque la psicología social fue en gran medida aplicada, en especial en Estados Unidos, donde nació como un instrumento al servicio de la burocracia norteamericana, para mejorar la gestión de lo social (Jansz, van Drunen, 2005; Ovejero, 2011), las aplicaciones psicosociales al campo educativo fueron realmente escasas hasta 1970. Es más, a pesar de que el campo de la educación, junto con el clínico y el industrial, era desde hacía tiempo uno de los tres que más concitaban el interés de los psicólogos, sorprende constatar, como decía Getzels (1969), que los psicólogos sociales apenas se interesaron por los problemas de la educación antes de 1965, hasta el punto de que en la primera edición del *Handbook of Social Psychology* (Lindzey, 1954) prácticamente ni aparecen los términos *educación*, *aprendizaje* y *escuela*. Pese a que la conducta escolar debería ser importante para los psicólogos sociales, solo a partir de 1969 se interesaron por este tema (Bar-Tal; Saxe, 1981), y no mucho. En efecto, aunque ya existían algunas publicaciones sobre esta cuestión (Fleming, 1944; Charters, 1963; Charters, Gage, 1963; Schmuck, 1963, 1966; Withall, Lewis, 1963; Bany, Johnson, 1964; Hargreaves, 1967; Backman, Secord, 1968), fue a partir de 1969 cuando aumentaron exponencialmente (White, 1969; Deutsch, Hornstein, 1970; Guskin, Guskin, 1970; Johnson, 1970; Miles, Charters, 1970; Yee, 1970; Schmuck, 1971, 1978; Charters, 1973; Bany, Johnson, 1975; Johnson, Johnson, 1975; Bar-Tal, Saxe, 1978; McMillan, 1980; etc.), como consecuencia principalmente de dos hechos acaecidos ese año. En primer lugar, con carácter general, el discurso que dio George A. Miller (1969) como presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA), donde exigía

que la psicología sirviera para promover el bienestar humano, lo que influyó mucho en el incremento de las aplicaciones en psicología, entre ellas las educativas. En segundo lugar, y más en concreto, la inclusión de un capítulo dedicado explícitamente a la Psicología Social de la Educación (Getzels, 1969) en la segunda edición del prestigioso *Handbook of Social Psychology* (Lindzey; Aronson, 1968-1969).

Si el interés por la psicología social de la educación es relativamente reciente en Estados Unidos, en España aún lo es más, a pesar de que casi todos los Congresos Nacionales de Psicología Social han dedicado una mesa a este campo, como muestra Ovejero (2000) en una revisión de las aportaciones hechas por los psicólogos sociales a esas mesas en los cinco primeros congresos, llegando a estas tres conclusiones (pág. 249):

1) Pese a que la psicología social de la educación cuenta en nuestro país con muy pocos equipos de investigación sistemática, han sido muchos los que, en uno u otro momento, han buceado en sus agitadas aguas.

2) Las aportaciones a la psicología social de la educación española, tal vez como consecuencia de la anterior conclusión, son muy dispersas, contando con pocas líneas de investigación consistentes.

3) Es llamativa la casi total ausencia de una perspectiva crítica en tales trabajos.

El primer libro español sobre psicología social de la educación apareció, concretamente, en 1986, publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Oviedo (Ovejero, 1986), y dos años después, una edición ligeramente revisada por la Editorial Herder (Ovejero, 1988). Un año antes,

José Luis Sangrador había publicado un excelente capítulo sobre la misma temática (Sangrador, 1985). Muy poco después, Juan Mayor coordinó un libro titulado *Sociología y psicología social de la educación* (Mayor, 1986), en el que no se encuentran psicólogos sociales. Más tarde aparecieron algunos manuales más, aunque no llevaban el título de *psicología social de la educación* (Guil y otros, 1992; Marín, Grau, Yubero, 2002; Guil, 2003; Guil, 2004). Sí llevan ese título varios capítulos de Anastasio Ovejero en diferentes libros, sobresaliendo el texto que publicó en la obra que coordinaron en 1996 Álvaro, Garrido y Torregrosa (Ovejero, 1996) y el que apareció en otro libro coordinado por Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (2007) titulado *Tratado de Psicología Social* (Ovejero, 2007). Sin embargo, nosotros creemos que la psicología social tiene muchas aportaciones que hacer a la solución de los problemas de la educación escolar, sobre todo porque lo que hay dentro del aula son ante todo conductas psicosociales producidas por la interacción social (relaciones interpersonales y grupales, expectativas del profesor, etc.). Es indiscutible, por tanto, que cualquier persona que esté al frente de un grupo de alumnos en una clase necesita conocer el funcionamiento psicosocial del grupo y los aspectos psicosociales del comportamiento de sus estudiantes.

Ahora bien, ¿qué entendemos por *psicología social de la educación*? Habría que distinguir entre definición intencional y definición operacional, aunque las dos ofrecen muchas dificultades. Con respecto a la primera, no es fácil saber en qué consiste esta disciplina, más allá de decir, como Backman y Secord (1969, pág. 1) que es «una visión del proceso educacional a través de los ojos de un psicólogo social». Nosotros diríamos que se trata del estudio de la conducta de alumnos y profesores en su contexto general, organizacional y grupal, donde las relaciones interpersonales adquieren un protagonismo tan grande que la mayoría de los

expertos en educación, sobre todo los psicólogos y los sociólogos de la educación, han tratado este tema con más o menos intensidad, a pesar de no ser psicólogos sociales. De ahí que la definición intencional tampoco aclare demasiado las cosas, pues buena parte de los temas centrales de la psicología social de la educación están incluidos también en los textos de psicología de la educación y de sociología de la educación (Ovejero, 2000), e incluso de otras disciplinas, como la pedagogía o la antropología de la educación.

En suma, podríamos definir la psicología social de la educación como el estudio de la interacción social dentro del aula y sus efectos, poniendo énfasis en temas como la influencia del grupo-clase en el rendimiento escolar, los conflictos escolares, el acoso escolar o el aprendizaje cooperativo. En este libro veremos algunos de esos temas, destacando uno de gran interés actualmente: el acoso escolar o *bullying*, al que dedicaremos dos capítulos, uno al tradicional y otro al cibernético. Al fin y al cabo, como señala Lighthall (1978, pág. 25), «la psicología social tiene una única contribución que hacer tanto a la teoría como a la práctica educativa, (pues) es la única rama de la psicología cuyos conceptos, teoría y datos abarcan los fenómenos y procesos interpersonales». Por ello es crucial, pues, como añade el propio Lighthall, «la educación —fundamentalmente un proceso interpersonal llevado a cabo a través de la cooperación interdependiente de dos roles, educador y educando— requiere para su aclaración precisamente el tipo de instrumentos y datos analíticos proporcionados por la psicología social». Y concluye con rotundidad (pág. 26): «La psicología educativa debe ser esencialmente no una psicología cognitiva o evolutiva o de la personalidad, sino una psicología social». Sin embargo, estando básicamente de acuerdo con Lighthall, creemos que debemos añadir tres aspectos fun-

damentales a lo dicho por él: primero, hay que poner un énfasis especial en la *interacción social* entre alumnos, que es la que explica la gran influencia que tiene el grupo-clase en la conducta escolar de sus miembros, la gran eficacia del aprendizaje cooperativo y la importancia del acoso escolar, temas todos ellos centrales en este libro. Segundo, se hace imprescindible tener en cuenta el *contexto* en que tiene lugar la conducta de los agentes escolares, en concreto el grupal y el organizacional, a los que dedicaremos los capítulos II y III. Y tercero, se necesita que tanto el profesorado como los propios psicólogos sociales de la educación mantengan un pensamiento crítico que facilite que el alumnado aprenda a pensar por su cuenta, conozca las estrechas relaciones existentes entre saber y poder, como muestra claramente Michel Foucault (1991), y se acostumbre a buscar los efectos de poder que busca todo el que afirma que lo que dice es científico.

Quisiéramos señalar que este libro persigue básicamente dos objetivos: indagar en algunas aportaciones que la psicología social puede hacer al campo de la educación, sobre todo en el de la violencia escolar; y poner tales aportaciones al alcance del profesorado de todos los niveles (primaria, secundaria, instituto y universidad). Lo que pasa dentro del aula, la conducta *individual* de alumnos y de profesores, así como sus relaciones interpersonales, está muy influido, en primer lugar, por el contexto ideológico, económico y sociopolítico general, que no analizaremos en este libro; en segundo lugar, por el entorno organizacional de la escuela en la que se inserta el aula, que veremos en el capítulo II; y en tercer lugar, por el clima del grupo-clase, es decir, por la interacción que tiene lugar dentro del aula, que trataremos en el capítulo III. Pensamos que para entender cabalmente el comportamiento escolar del alumnado —e incluso del profesorado—, es indispensable una contextualización adecuada tanto de su

conducta como de la propia escuela. De ahí que, tras dedicar un primer capítulo a analizar algo tan crucial para entender la conducta humana como es el propio yo y su identidad («El yo y la identidad en el contexto escolar», Yolanda Pastor Ruiz), dediquemos un capítulo al contexto organizacional («La escuela como organización», Marco Depolo, Dina Guglielmi, Ira Vannini) y otro al análisis del clima del grupo-clase y la interacción social que se da en él («La interacción en el aula», Cristina García-Ael, José Francisco Morales Domínguez). Por otra parte, y habida cuenta de que el fenómeno de la violencia escolar es actualmente uno de los que más preocupan a padres y profesores, dedicamos dos capítulos al acoso escolar («Violencia y escuela: el acoso escolar», Anastasio Ovejero Bernal; «Relaciones interpersonales y *cyberbullying*: aspectos psicosociales y educativos», Elisa Larrañaga Rubio, Raúl Navarro Olivas, Santiago Yubero Jiménez). Finalmente, el último capítulo lo dedicamos a la que muy posiblemente sea la vía más eficaz para resolver los problemas escolares («Aprendizaje cooperativo: Un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares», Anastasio Ovejero Bernal).

Por último, añadamos que este libro va dirigido a todos aquellos que están interesados en las cuestiones escolares, y más en concreto a quienes trabajan como educadores en los diferentes ámbitos sociales. A las profesoras y profesores de todos los niveles, particularmente de la enseñanza infantil, primaria y secundaria, así como a los profesionales que trabajan en el campo de lo social (trabajadores sociales, educadores sociales, etc.). También, y de una forma especial, a los estudiantes de dichas profesiones (los diferentes magisterios, educación social, trabajo social, etc.). Y, por supuesto, esperamos que sea de interés especial para todos los profesionales que trabajan en el ámbito de la psicología de la

educación (orientadores, etc.). Por ello, esperamos que sea de utilidad y provecho a cuantos, desde su rol de profesora o profesor, desde su puesto de trabajadora o trabajador social, y desde su papel como psicóloga o psicólogo de la educación, batallan día a día con los problemas, cada vez más acuciantes, que les plantea su quehacer cotidiano.

Anastasio Ovejero Bernal
José Francisco Morales Domínguez
Santiago Yubero Jiménez

Bibliografía

- Aguilar, M. A.; Reid, A.** (ed.) (2007). *Tratado de Psicología Social* (págs. 187-209). Barcelona: Anthropos.
- Álvaro, J. L.; Garrido, A.; Torregrosa, J. R.** (1996). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Backman, C. W.; Secord, P. F.** (1969). *Psicología social education*. Buenos Aires: Paidós.
- Bany, M. A.; Johnson, L. V.** (1975). *Educational Social Psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Bany, M. A.; Johnson, L. V.** (1980). *La dinámica de grupo en la educación: La conducta colectiva en las clases de Primera y Segunda Enseñanza*. Madrid: Aguilar.
- Bar-Tal, D.; Saxe, L.** (eds.) (1978). *Social Psychology of Education*. Nueva York: Willey y Sons.
- Bar-Tal, D.; Saxe, L.** (1981). «Social psychology of education-What?» *Representative Research in Social Psychology* (vol. 12, págs. 5-19).
- Charters, W. W.** (1963). «The Social Background of Teaching». En: N. L. Gage (ed.). *Handbook of research on teaching* (págs. 715-813). Chicago: Rand McNally.
- Charters, W. W.** (1973). «Social Psychology of Education: An Essay. Review of Lindzey and Aronson». *The Handbook of Social Psychology* (vol. 10, n.º 1, págs. 69-78).
- Charters, W. W.; Gage, N. L.** (eds) (1963). *Readings in the Social Psychology of Education*. Boston: Allyn y Bacon.
- Deutsch, M.; Hornstein, H. A.** (1970). «The Social Psychology of Education». En: J. R. Davitz y S. Ball (eds.). *Psychology of the educational process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fernández Enguita, M.** (1998). «Educación». En: S. Giner, E. Lamo y C. Torres (eds.). *Diccionario de Sociología* (pág. 230). Madrid: Alianza.

- Fleming, C. N.** (1944). *The social psychology of education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Foucault, M.** (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Getzels, J. W.** (1969). «A Social Psychology of Education». En: G. Lindzey y E. Aronson (eds.). *The Handbook of Social Psychology* (vol. 1, n.º 5, págs. 459-537). Reading: Addison-Wesley.
- Giner, S.; Lamo, E.; Torres, C.** (eds.) (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Guil, A.** (2003). *Psicología social del sistema educativo: Líneas actuales de trabajo e investigación*. Sevilla: Kronos.
- Guil, A. y otros** (1992). *La interacción social en el aula: Introducción a la psicología social de la educación*. Sevilla: Sedal.
- Guil, R.** (2004). *Psicología social para psicopedagogos*. Sevilla: Kronos.
- Guskin, A. E.; Guskin, S. L.** (1970). *A social psychology of education*. Reading: Addison-Wesley.
- Hargreaves, D.** (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Janzs, J.; van Drunen, P.** (2005). *A social history of psychology*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, D. W.** (1972). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, D. W.; Johnson, F.** (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lighthall, F. F.** (1978). «Equity, consequentiality, and the structure of exchange between social psychologists and educators». En: D. Bar-Tal y L. Saxe (eds.). *Social Psychology of Education* (págs. 25-51). Nueva York: Wiley y Sons.
- Lindzey, G.** (ed.) (1954). *Handbook of Social Psychology*. Reading: Addison-Wesley.
- Lindzey, G.; Aronson, E.** (eds.) (1968-1969). *Handbook of Social Psychology*. Reading: Addison-Wesley.

- Marín, M.; Grau, R.; Yubero, S.** (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Mayor, J.** (ed.) (1986). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- McMillan, J.** (1980). «Social psychology of learning: new field of study of just educational psychology». *Educational Psychologist* (vol. 12, n.º 3, págs. 345-354).
- Miles, M.; Charters, W. W.** (eds.) (1970). *Learning in Social Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, G. A.** (1969). «Psychology as a means of promoting human welfare». *American Psychologist* (vol. 24, n.º 12, págs. 2063-1075).
- Ovejero, A.** (1986). *Psicología Social y educación*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A.** (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A.** (1996). «Psicología social de la educación». En: A. Garrido, J. L. Alvaro y J. R. Torregrosa (eds.). *Psicología Social Aplicada* (cap. 11, págs. 317-349). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ovejero, A.** (2000). «Psicología social de la educación en España: Balance de lo hecho y perspectivas de futuro». En: A. Ovejero (ed.). *La psicología Social en España al filo del año 2000* (págs. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2007). «Psicología social de la educación». En: M. A. Aguilar y A. Reid (ed.). *Tratado de Psicología Social* (págs. 187-209). Barcelona: Anthropos.
- Ovejero, A.** (2011). «Psicología y contexto social: El desarrollo histórico de la psicología social y sus implicaciones para el futuro». En: A. Ovejero y J. Ramos (eds.). *Psicología Social Crítica* (págs. 25-47). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

- Sangrador, J. L.** (1985). «Introducción a la psicología social de la educación». En: C. Huici (ed.). *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2, págs. 137-157). Madrid: UNED.
- Schmuck, R.** (1963). «Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement». *School Review* (vol. 71, n.º 3, págs. 337-359).
- Schmuck, R.** (1966). «Some aspects of classroom social climate». *Psychology in the Schools* (vol. 3, n.º 1, págs. 59-65).
- Schmuck, R.** (1971). «Influence of the Peer Group». G. Lesser (ed.). *Psychology and Educational Practice* (págs. 502-529). Glenview: Scott, Foresman and Co.
- Schmuck, R.** (1978). «Applications of social psychology to classroom life». En: D. Bar-Tal y L. Saxe (eds.). *Social Psychology of Education* (págs. 231-255). Nueva York: Willey & Sons.
- White, W. F.** (1969). *Psychosocial principles applied to classroom teaching*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Withall, J.; Lewis, W. W.** (1963). «Social/emotional climate in the classroom». En: N. L. Gage (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (págs. 696-697). Chicago: Rand McNally.
- Yee, A. H.** (ed.) (1971). *Social Interaction in Educational Settings*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Capítulo I

El yo y la identidad en el contexto escolar

Yolanda Pastor Ruiz

1. Introducción

Las respuestas que damos a una pregunta aparentemente tan simple como ¿quién soy yo? guían nuestra conducta, creencias y percepciones de la vida social. Soy mujer, estudiante, deportista, sociable, sensible, afectuosa, española, etc. Estos calificativos son formas de responder a esta pregunta que reflejan las creencias que una persona tiene de sí misma y que dan información acerca de cómo suele actuar y qué suele pensar en distintas situaciones y contextos. No solo eso, además de permitir conocer a los demás, también posibilitan predecir qué pensará y cómo actuará ante distintas situaciones. La información que tenemos de nosotros mismos y de los demás regula la interacción social.

En el contexto educativo, las creencias que los niños y adolescentes tienen sobre ellos mismos constituyen fuerzas vitales que llegan a determinar su éxito o fracaso escolar (Pajares; Schunk, 2002). Para bien o para mal, tales creencias gobiernan su modo de pensar y actuar ante los distintos retos escolares. Tanto los educadores como los padres y psicólogos desean comprender las razones por las cuales los estudiantes realizan determinadas acciones y evitan otras, por qué tienen éxito ante determinadas metas educativas y fracasan en otras, o por qué anticipan o tienen miedo frente a determinadas tareas. Todos estos aspectos están relacionados con el conocimiento del yo y la identidad.

Este capítulo presenta un esbozo de los principales y más relevantes procesos psicosociales implicados en el funcionamiento del yo y de la identidad en el contexto escolar.

2. La naturaleza y funcionamiento del yo

El yo describe el conjunto de propiedades y procesos psicológicos que dependen de la existencia de la propia toma de conciencia como seres reflexivos que somos. Posee dos características fundamentales: 1) implica procesos complejos que requieren un nivel de análisis global y 2) opera dentro del mundo social, es decir, se manifiesta en interacción con los demás (Sedikides; Gregg, 2003).

Baumeister (1998) considera que existen tres fenómenos psicológicos básicos que están imbricados en el yo: a) la experiencia de *conciencia reflexiva*, que constituye un aspecto central del funcionamiento del yo; b) la *faceta interpersonal del yo*, que implica que este se adquiere y se manifiesta en interacción con los demás y c) la *función ejecutiva del yo*, el agente que controla y constituye el origen de la acción. Estos tres fenómenos psicológicos del yo son interdependientes. A efectos expositivos, vamos a describir de forma aislada algunas de sus principales características y procesos en los siguientes subapartados.

2.1. El yo como conciencia reflexiva

Como bien puso de manifiesto el filósofo Descartes con su célebre frase «pienso, luego existo», los seres humanos adquiri-

mos conciencia de nuestra propia existencia. Sin esta capacidad, el yo no tendría sentido. William James (1890) fue uno de los primeros autores que incidieron en la conciencia reflexiva del yo. Consideraba el yo (*sí mismo*) como una construcción psicológica central. Este autor distinguía entre dos aspectos fundamentales del *sí mismo*: el *sí mismo* como sujeto conocedor (al que denominó *el yo*) y el *sí mismo* como objeto conocido (al que denominó *el mí*). Adoptando estos términos, la conciencia reflexiva hace referencia a cómo el yo (agente) percibe al mí (objeto).

En la actualidad, autores como Baumeister (1998) reconocen la aportación de James, pero consideran que el yo no puede ser percibido directamente, sino que más bien las personas lo inferimos o deducimos a partir de nuestra actividad y experiencia con el mundo. El yo trasciende las situaciones y es siempre una construcción, es decir, el producto de una abstracción, inferencia o deducción. El yo es el resultado de los procesos cognitivos de la persona. Así, por ejemplo, un estudiante puede notar que se pone nervioso en presencia de otras personas y que prefiere evitar estas situaciones antes que conocer gente nueva. A partir de esta situación, el estudiante concluye que es tímido. Por tanto, la timidez no la puede percibir directamente, sino que la infiere a partir de sus propios comportamientos y sentimientos en situaciones distintas. Todo esto se entiende mejor si analizamos, siquiera brevemente, estos cuatro fenómenos: autorreferencia, autoconciencia, autoconcepto-autoconocimiento y autoestima.

Autorreferencia. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las personas procesamos la información que hace referencia a nosotros mismos de un modo especial: la procesamos más rápidamente, con mayor profundidad y se recuerda mejor que otro tipo de información (Rogers; Kuiper; Kirker, 1977). Esto ha recibido el nombre de *efecto de autorreferencia*. Así, por ejemplo,

si se nos pide que recordemos un listado de calificativos —como extravertido, inteligente o tímido— y a continuación se nos pregunta qué palabras nos describen bien, cuando pasado un tiempo tratemos de rememorar el mismo listado de calificativos, recordaremos mejor aquellos que nos describen a nosotros mismos. Si se nos demanda que nos comparemos con diversos personajes de un relato breve, al cabo del tiempo recordaremos mejor las características del personaje que se parece más a nosotros.

Autoconciencia. La conciencia de uno mismo o autoconciencia constituye la esencia de la conciencia reflexiva. Hace referencia a un estado en el que las personas somos conscientes de nosotros mismos como si de un objeto se tratase, de la misma forma que somos conscientes de la presencia de otra persona o de un árbol. La autoconciencia implica la comparación con un modelo estándar: un objetivo o un ideal (Duval; Wicklund, 1972). Así, por ejemplo, un joven no sabe si es alto o bajo ni si es grueso o delgado si no se compara con un modelo estándar de altura y peso. Al compararse con este ideal, toma conciencia de sus propias características. Esto puede producirle satisfacción o malestar en función de los modelos que elige y del modo en que realiza tales comparaciones.

Bajo ciertas circunstancias, la autoconciencia puede motivar el cambio personal (Carver; Scheier, 1981). Así, por ejemplo, un estudiante que toma como modelo los excelentes resultados académicos de otro compañero y valora que él también podría conseguirlo se esforzará por mejorar su rendimiento. Por otro lado, un estudiante que se compara con un compañero con mejor rendimiento que él y piensa que él no es tan inteligente y que eso es inalcanzable se desmotivará, y ello conllevará incluso el decremento de sus habilidades o la evitación de aquellas situaciones que inviten a realizar comparaciones.

Autoconcepto-autoconocimiento. Como resultado de estos y otros mecanismos de procesamiento de la información personal, adquirimos autoconocimiento. La acumulación de creencias acerca de las características que posee la persona sobre sí misma ha recibido tradicionalmente el nombre de *autoconcepto*.

¿Cómo se estructura el autoconcepto? Las personas manejamos una inmensa cantidad de información sobre nosotros mismos que es almacenada en nuestra memoria en forma de *autoesquemas*. Un autoesquema es una estructura cognitiva que representa los conocimientos sobre nosotros mismos; se trata de un conjunto de cogniciones interrelacionadas (pensamientos, creencias, actitudes, etc.). La información acerca del yo se almacena dando lugar a unidades informativas independientes (nodos) asociadas a diferentes contextos que describen diferentes aspectos del yo (Breckler; Pratkanis; McCann, 1991). Los diferentes autoesquemas se activan según lo demanden las características del contexto o de la situación. Las personas podemos ser esquemáticas, en aquellas dimensiones del yo que son más importantes y que consideramos que nos describen bien; y no-esquemáticas, para otras que no son tan valoradas por nosotros o que percibimos como menos autodescriptivas (Markus, 1977). Por ejemplo, si un chico piensa que es un buen estudiante y ser buen estudiante es importante para él, será esquemático en esta dimensión (forma parte de su autoconcepto). Si, por el contrario, no se considera buen estudiante y no le interesa serlo, no será esquemático en esta dimensión del autoconcepto. Solo una pequeña parte de toda la información sobre nosotros mismos puede estar presente en la conciencia en un momento dado. Esto implica que pueden coexistir diferentes creencias sobre nosotros mismos, incluso algunas de ellas pueden ser internamente contradictorias (Baumeister, 1998).

¿Cómo funciona el yo? ¿Cuáles son los motivos internos del yo? A pesar de que tradicionalmente se ha utilizado la metáfora del ordenador para describir el funcionamiento cognitivo de la persona, los seres humanos no somos androides que almacenamos información, la recuperamos y la procesamos de forma desapasionada. Más bien al contrario, los afectos y las motivaciones subyacen en nuestros procesos cognitivos. Así, las creencias sobre el yo están sujetas a tres fuerzas motivacionales básicas (Baumeister, 1998): a) el deseo de aprender sobre nosotros mismos, de adquirir autoconocimiento que sea verdadero (autoevaluación); b) el deseo de recoger información favorable sobre nosotros mismos (automejora); y c) el deseo de confirmar las creencias que ya tenemos sobre nosotros mismos (autoverificación). La investigación ha puesto de manifiesto que el motivo de automejora es el que mayor fuerza motivacional posee —el más dominante—, seguido del motivo de autoverificación y, en último lugar, con menor peso, el motivo de autoevaluación (Sedikides, 1993). Es decir, las personas se ven más impulsadas a descubrir y escuchar información favorable sobre sí mismas. Tanto es así que algunos autores consideran que la automejora es el motivo maestro y que los otros dos motivos funcionan al servicio de este (Sedikides; Gregg, 2003).

Cabe señalar que puede haber diferencias culturales en la utilización de estas estrategias y en el funcionamiento del yo. Markus y Kitayama (1991) distinguen entre el *sí mismo independiente* frente al *sí mismo interdependiente* para explicar cómo el yo muestra variaciones culturales que afectan a los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos del yo. El *sí mismo independiente* se apoya en la idea de una clara distinción entre el yo y los demás. Es entendido como la única unidad de pensamiento inteligible, de motivación, de emoción, de evaluación y de acción. El *sí mismo interdependiente*

se basa en la creencia de la inherente conexión de la persona con los demás. Siguiendo esta creencia, la persona no está separada del contexto social, sino más conectada y menos diferenciada de los otros. El primero es propio de culturas individualistas como la norteamericana y la europea, mientras que el segundo es característico de países como China, Japón, Corea y el Sudeste Asiático. En este capítulo vamos a describir el funcionamiento del *sí mismo independiente*, característico de culturas como la española.

¿Cómo mantenemos un punto de vista halagador de nosotros mismos? ¿Cuáles son las manifestaciones a nivel cognitivo del motivo de automejora? Para mantener una visión positiva de nosotros mismos procesamos la información autorreferente de forma sesgada. Así, por ejemplo, se ha observado que la mayoría de los estudiantes universitarios consideran que están por encima de la media en atributos tan variados como habilidades sociales, deportivas y de liderazgo (Alicke, 1985). Incluso aquellos estudiantes cuyo rendimiento está por debajo de la media (percentil 12) en asignaturas como gramática y lógica consideran que su rendimiento es alto (por encima del percentil 60) (Krugger; Dunning, 1999). Asimismo, en una investigación realizada con profesores universitarios, estos consideraban que sus habilidades para la enseñanza estaban por encima de la media (Cross, 1977). Esta visión sobre el yo ha recibido el nombre de *efecto por encima de la media*.

Las personas también sobrestiman el grado de control sobre los resultados y las contingencias. Así, por ejemplo, sobrevaloramos la posibilidad de que nos toque la lotería o, en un examen tipo test, los estudiantes sobreestiman la probabilidad de obtener una puntuación favorable, arriesgándose a responder más preguntas de las que realmente conocen. Esto se denomina *la ilusión de control*. Además, las personas tendemos a creer que el destino nos sonreirá. Pensamos que en la vida nos sucederán un sinnúmero de

acontecimientos positivos y pocas experiencias vitales negativas. Esta forma de pensar se denomina *optimismo irrealista*.

El motivo de automejora también se manifiesta en las explicaciones causales que damos ante determinados resultados. Las personas manifestamos *sesgos atribucionales al servicio del yo* cuando atribuimos los resultados positivos a nuestras propias características personales y los resultados negativos a las circunstancias o a la intervención de otras personas. Esto se manifiesta de forma sutil en el lenguaje: un estudiante que aprueba un examen dice «he aprobado», mientras que cuando suspende dice «me han suspendido», o lo que es peor, «el profesor me tiene manía».

La recuperación de información de nuestra memoria también juega a favor del motivo de automejora. Las personas recuerdan mejor sus fortalezas que sus debilidades. En un experimento realizado por Sedikides y Green (2000), se administró un falso test de personalidad a un grupo de sujetos y se les dio el resultado en forma de características positivas y negativas. Pasado un tiempo, los participantes recordaban mejor las características positivas que las negativas, pero solo cuando estas hacían referencia a rasgos centrales que se asignaban a sí mismos, no a otras personas. Esta forma sesgada de recordar la información sobre uno mismo ha recibido el nombre de *negligencia mnémica*. Los mecanismos que subyacen a esta forma de pensar implican sesgos de 1) codificación de la información: no se presta atención a la información negativa sobre uno mismo, con lo que no se registra en la memoria y nos exponemos a información que justifica nuestras decisiones (atención selectiva); y de 2) recuperación de la información: traemos a la mente de forma sesgada la información agradable sobre nosotros mismos (Sedikides; Gregg, 2003).

El motivo de automejora también guía las comparaciones que hacemos con los demás cuando tratamos de autoevaluar-

nos. Estas *comparaciones sociales* se llevan a cabo de forma estratégica. Las personas tenemos cierta tendencia a compararnos con otros que son similares a nosotros o ligeramente superiores (Gruder, 1971). Nos comparamos con personas similares especialmente cuando pertenecemos a algún grupo desfavorecido, así protegemos nuestra autoestima (Crocker y otros, 1991). Cuando nos comparamos con personas que son mejores que nosotros, la automejora incita a realizar asimilaciones, es decir, a percibirlos como iguales a nosotros. De este modo aumentamos nuestra autoestima (Collins, 1996). También es frecuente compararnos con otras personas que percibimos como inferiores (Suls; Wills, 1991), y de este modo nuestra autoestima sale beneficiada.

Asimismo, al realizar comparaciones sociales sutilmente, llegamos a cambiar el significado de esos conceptos o características personales que percibimos con la intención de alcanzar la automejora (Dunning y otros, 1991). Las personas tenemos la capacidad de decidir lo que es una virtud o un defecto a favor de atributos que nosotros mismos poseemos. Así, por ejemplo, ser puntual puede ser considerado una virtud si lo interpreto como un reflejo de responsabilidad y compromiso, pero puede ser un defecto si lo considero como un reflejo de rigidez personal o necesidad de control. Para favorecer la automejora, tenderé a interpretarlo —en mayor medida— como algo positivo si me considero una persona puntual, y en negativo si es al contrario. Tal manipulación de las interpretaciones puede ser en ocasiones contraproducente. Así, por ejemplo, los miembros de grupos minoritarios que están sometidos a un clima cultural de hostilidad y que presentan un menor rendimiento académico suelen infravalorar los logros escolares, salvaguardando de este modo su autoestima (Crocker; Major; Steele, 1998).

¿Cómo se manifiesta conductualmente el motivo de automejora? Una de las manifestaciones conductuales más estudiadas de la automejora es la *autoanticipación de mal desempeño* (*self-handicapping*). Esta se refiere al acto de introducir obstáculos al éxito de la tarea para desviar los juicios evaluativos de mala ejecución antes de llevar a cabo la misma (Jones; Berglas, 1978). Un ejemplo de ello es cuando un estudiante le cuenta a un compañero, antes de entrar a un examen, que ha estado en cama con fiebre durante quince días y que apenas ha podido estudiar. La *autoanticipación de mal desempeño* facilita la automejora personal a través de dos vías (Feick; Rhodewalt, 1997): por un lado, en caso de que la persona fracase, protege la autoestima, dado que el fracaso se atribuye al obstáculo que se ha introducido y no a la falta de habilidades de la persona (autoprotección), y por otro, en caso de éxito, se mejora la autoestima, dado que se atribuye el mismo a las características de la persona, que ha sido capaz de sobreponerse a los obstáculos (autopromoción). Partiendo del ejemplo anterior, si el estudiante suspende, el compañero puede pensar que se debe fundamentalmente a que ha estado enfermo y no ha podido estudiar; y si aprueba, pensará que su compañero tiene una gran capacidad y habilidad de estudio, ya que, a pesar de su enfermedad, ha conseguido pasar el examen. Las personas con baja autoestima utilizan esta estrategia para protegerse de los juicios ante un posible fracaso (autoprotección), mientras que las personas con alta autoestima la utilizan para obtener un mayor ensalzamiento de su valía (autopromoción) (Tice, 1991).

Entre los factores que propician la utilización de esta estrategia encontramos: 1) la incertidumbre sobre si se puede obtener un buen rendimiento ante determinada tarea, debido a la falta de control sobre los posibles resultados o a la inseguridad personal (Arkin; Oleson, 1998), 2) considerar la competencia personal

como una cualidad fija, algo que se tiene o no se tiene, pero que no se puede mejorar (Dweck, 1999), 3) cuando una tarea o evaluación es importante para la persona (Shepperd; Arkin, 1991), y 4) el fracaso en tareas similares (Rhodewalt; Tragakis, 2002).

Cabe plantearse cuáles son las consecuencias reales de utilizar la *autoanticipación de mal desempeño*. Para ello, Rhodewalt y colaboradores (1991) realizaron un experimento de laboratorio en el que se hizo creer a un grupo de estudiantes que habían obtenido una buena puntuación en un supuesto test de inteligencia. Seguidamente, se les administró una segunda prueba. La mitad de estos estudiantes fueron informados de que habían obtenido también buenos resultados, mientras que a la otra mitad se le comunicó que habían obtenido malos resultados. A la mitad de cada grupo, aleatoriamente, el experimentador impuso un obstáculo previo a la ejecución de la segunda prueba. Los resultados señalaron que aquellos estudiantes que habían fracasado en la segunda prueba y tenían el obstáculo impuesto por el experimentador mostraron los mismos niveles de habilidad y autoestima que aquellos compañeros que habían obtenido buenos resultados en ambas pruebas. Por otro lado, aquellos estudiantes que habían fracasado en la segunda prueba y no habían experimentado el obstáculo impuesto por el experimentador mostraron poca habilidad y una bajada de autoestima. A juzgar por estos resultados, parece que la utilización de la *autoanticipación de mal desempeño* verdaderamente constituye un protector para la autoestima de las personas.

Sin embargo, a pesar de los beneficios a corto plazo que la persona obtiene utilizando esta estrategia, el empleo crónico de la misma conlleva ciertas desventajas. Zuckerman y colaboradores (1998) encontraron que aquellos estudiantes que utilizaban de forma crónica estrategias de autoanticipación preparaban pobremente los exámenes y, como consecuencia, rendían por debajo

de sus aptitudes personales. También se han realizado numerosos trabajos para valorar cómo se percibe por los demás la utilización de esta estrategia. Estos estudios coinciden en informar que los observadores censuran la utilización de la misma (Rhodewalt y otros, 1995). Los observadores externos valoran el mismo resultado más negativamente cuando este es obtenido por una persona que utiliza esta estrategia que cuando es obtenido por otra persona que no la emplea.

Por ello, podemos concluir que la utilización de la *autoantici-pación de mal desempeño* presenta beneficios a corto plazo como protector de la autoestima, pero tiene desventajas a largo plazo, dado que puede suponer un deterioro del rendimiento y constituye una estrategia arriesgada de autopresentación ante los demás. De este modo, es recomendable introducir ciertas medidas en el aula para prevenir y reducir la utilización de esta estrategia por parte de los estudiantes.

Autoestima. La autoestima hace referencia al aspecto evaluativo de la conciencia reflexiva. Mientras que el autoconcepto recoge las descripciones que una persona lleva a cabo de sí misma (autoconocimiento), la autoestima implica un juicio valorativo basado en este autoconocimiento, es decir, los afectos asociados al mismo. Una persona puede considerar de sí misma que es inteligente o que tiene una habilidad especial para las matemáticas (autoconcepto), y asociado a esto sentir satisfacción personal (autoestima). La distinción entre autoconcepto y autoestima es más bien conceptual, dado que en la práctica son inseparables.

La autoestima ha originado numerosos debates entre los estudiosos. Uno de ellos hace referencia a si constituye un constructo global —esto es, que recoge una valoración global de la persona— o más bien existen múltiples autoestimas asociadas a diversos aspectos o dimensiones más concretas del yo.

Los modelos jerárquicos han resuelto este debate recogiendo la existencia de ambas ideas (Fleming; Courtney, 1984). Así pues, podemos hablar de una autoestima global, que hace referencia a los juicios y sentimientos de valía como persona en su conjunto, y de autoestimas específicas, asociadas a las diferentes facetas o dimensiones del yo. La autoestima global estaría en el punto más alto de la jerarquía, y progresivamente tendríamos dimensiones de autoestima sobre aspectos más concretos del yo, que se encuentran en posiciones inferiores de la jerarquía.

Otra de las controversias en torno a la autoestima trata sobre si esta es un rasgo estable y permanente de la persona o más bien constituye un estado variable que fluctúa en función de las circunstancias de la vida. La investigación ha puesto de manifiesto que la mayoría de las personas poseen una autoestima estable que actúa como línea base (rasgo) (Rosenberg, 1965) y que alrededor de esa línea base se producen fluctuaciones (estado) (Brown, 1993). Ambas aparecen positivamente relacionadas (Heatherton; Ambady, 1993).

La autoestima ha sido y es uno de los constructos psicológicos más estudiados. Investigadores, padres y educadores han mitificado la importancia de sus efectos beneficiosos. Proliferan los programas de intervención y los manuales de autoayuda dirigidos a la mejora de la misma. A pesar de los numerosos estudios realizados, la evidencia empírica acerca de su influencia positiva sobre el rendimiento escolar es más bien débil. Las correlaciones encontradas en los trabajos son modestas. Por el contrario, la autoestima parece ser más bien un efecto del buen rendimiento académico que una causa, y explica menos que otras muchas variables antecedentes (Sedikides; Gregg, 2003).

Otro de los focos de la investigación ha sido el estudio de las diferencias cognitivas y afectivas entre las personas con alta

y baja autoestima. Ambos grupos desean alcanzar el éxito en la vida, sin embargo, las personas con baja autoestima presentan unas expectativas más bajas. Un fracaso inicial propicia que las personas con baja autoestima disminuyan sus expectativas de éxito en el futuro, mientras que las personas con alta autoestima evitan aquellas tareas que las condujeron al fracaso y tratan de conseguir el éxito utilizando otras vías (Baumeister; Tice, 1985). A lo largo del tiempo, las personas con alta autoestima manifiestan mayor persistencia en situaciones de adversidad (Di Paula; Campbell, 2001). Así lo puso de manifiesto una investigación realizada con estudiantes, en la que aquellos con alta autoestima tras el fracaso aumentaban su nivel de autoestima y persistían en alcanzar en el futuro mejores logros, mientras que aquellos con poca autoestima bajaban sus expectativas académicas y dejaron de autopresentarse como personas competentes en este contexto (Park; Crocker; Kiefer, 2007).

La autoestima constituye fundamentalmente un buen soporte emocional. Es uno de los mejores indicadores de salud mental y bienestar subjetivo. En los estudios, y de forma consistente, se relaciona positivamente con diversos indicadores de satisfacción con la vida y de felicidad (Diener; Diener, 1995). Asimismo, presenta una relación negativa con indicadores de malestar psicológico, tales como la ansiedad, la depresión, la desesperanza o el neuroticismo (Garaigordobil, Durá, Pérez, 2005; Gracia, Herrero, Musitu, 1995, Horner, 2001).

Además, la autoestima también parece marcar importantes diferencias en la forma de afrontar las relaciones interpersonales. Las personas con alta autoestima se consideran más populares, creen que tienen mejores amigos, piensan que se entienden mejor con sus compañeros de trabajo, disfrutan en general de relaciones sociales más placenteras y experimentan mayor apoyo social

(Frone, 2000; Pastor, Balaguer, Benavides, 2002; Sedikides, Gregg, 2003). Tanto es así que algunos autores consideran que la autoestima constituye un *sociómetro*, es decir, una medida interna del grado de inclusión social (Leary; Tambor; Terdal; Dows, 1995).

2.2. El yo como ser interpersonal

No podemos entender el funcionamiento del yo si no tenemos en cuenta que, esencialmente, se trata de una herramienta interpersonal. Por un lado, la propia conciencia reflexiva depende en gran parte de las relaciones interpersonales. Como dice Cooley (1902), «los demás constituyen el espejo en el que yo me miro». Por otro lado, el yo permite las interacciones y relaciones con los demás. Las personas nos relacionamos con los demás partiendo de una autoimagen que tenemos asumida y que mostramos y ponemos en funcionamiento en los contactos interpersonales. Además, la propia identidad social se construye a partir de la asunción de determinados roles sociales, los cuales constituyen un producto de la sociedad y la cultura en que vivimos y ponen de manifiesto la cara interpersonal del yo (Baumeister, 1998).

¿Cómo se construye nuestro autoconocimiento en las relaciones sociales?

Las relaciones sociales constituyen una importante fuente de información para la conformación del yo. Desde los orígenes del estudio del yo por parte de los fundadores del interaccionismo simbólico, como C. H. Cooley (1902) o G. H. Mead (1934), se ha considerado el yo como un producto de las interacciones sociales. Para Cooley (1902), los otros significativos constituyen el espejo

social en el que la persona se mira para detectar sus opiniones sobre ella. Las creencias que la persona tiene de sí misma están determinadas por su percepción de las reacciones que los demás mantienen ante ella. En consonancia con esta idea, Shrauger y Schoeneman (1979) encontraron en un trabajo de revisión que el autoconcepto correlacionaba positivamente con las creencias que tenemos acerca de cómo nos perciben los demás.

Mientras que Cooley (1902) no especificaba los mecanismos concretos con los que se interioriza la imagen del otro sobre sí mismo, Mead (1934) consideraba que es a través del lenguaje simbólico en la interacción social como la persona adquiere la conciencia del yo y de la propia mente. Gracias a la interacción simbólica, la persona desarrolla la capacidad de verse a sí misma desde la perspectiva de los demás. En este proceso la persona asume la perspectiva del *otro generalizado*, es decir, el conjunto organizado de opiniones y actitudes de las personas de su grupo en su conjunto.

Este autor enfatiza la importancia de la infancia en la adquisición de las actitudes de los otros hacia el yo. Describe un proceso de dos etapas por el que el niño es capaz de adoptar la perspectiva del *otro generalizado*: 1) la etapa del juego simbólico, en la que el niño adopta papeles concretos de las personas con las que ha estado en contacto, por ejemplo el papel de madre o de policía, y 2) la etapa del juego organizado, en la que el niño empieza a interiorizar la actitud de todos aquellos que están involucrados en la actividad común para poder representar su papel con éxito (Mead, 1934).

Las aportaciones de estos teóricos pusieron de manifiesto que el autoconcepto se adquiere desde los primeros momentos de la vida en las interacciones sociales. En consonancia con esta idea, las investigaciones realizadas sobre el apego han mostrado

cómo las interacciones del bebé con su cuidador son vitales para aportar seguridad al niño y construir un modelo del yo que se sienta querido y competente (Bowlby, 1969). El apoyo de los padres es fundamental en los primeros momentos de este proceso de formación del autoconcepto, y a medida que los niños van creciendo, nuevas figuras, como los iguales y los profesores, van cobrando protagonismo en este proceso (Harter, 1993).

Autopresentación. El yo participa activamente de la vida social a través de la autopresentación. Esta hace referencia al modo en que las personas mostramos la información sobre nosotros a los demás. Goffman (1959) fue uno de los primeros autores que pusieron de manifiesto cómo las personas tratan de manipular la impresión que causan a los demás. Este autor utilizó la metáfora del teatro para describir cómo interpretamos determinados papeles ante las distintas audiencias de nuestra vida cotidiana con objeto de ser evaluados positivamente.

Podemos hablar de dos fuerzas motivacionales que guían la autopresentación: la instrumental y la expresiva (Baumeister, 1982). La primera se dirige a influir en los demás con objeto de conseguir beneficios materiales o prácticos, y recibe el nombre de *autopresentación estratégica*. La segunda persigue construir determinada imagen del yo y reclamar una identidad para uno mismo, y recibe el nombre de *autopresentación expresiva*.

Jones y Pittman (1982) describieron cinco formas diferentes de autopresentación estratégica. El *congraciamiento* consiste en mostrarse a los demás como una persona que posee ciertos rasgos o características atractivas para tratar de gustar. La *intimidación* trata de provocar miedo en los demás, transmitiendo la idea de que se puede perjudicar al otro y de que se está dispuesto a usar ese potencial. La *autopromoción* trata de mostrar las aptitudes y competencias positivas de la persona para ganarse el respeto

de los demás. La *ejemplificación* implica convencer a los demás de que se es una buena persona, alguien que posee virtudes morales admirables. La *súplica* supone mostrarse como una persona necesitada y dependiente para inducir lástima y sugerir que se necesita ayuda.

Estas estrategias de autopresentación se ponen en marcha en cualquier tipo de contexto. Su objetivo fundamental es manipular a los demás para alcanzar determinados objetivos. En un experimento, se pidió a un grupo de personas que se autodescribieran frente a un supervisor. Cuando el supervisor tenía poder para asignarles futuras tareas (agradables y desagradables), las personas ejercían un mayor control y manipulación de su autopresentación (Kowalski; Leary, 1990). Este resultado pone de manifiesto que la relación profesor-estudiantes es especialmente propensa a albergar estas estrategias proactivamente. Así, por ejemplo, en el aula podemos encontrar estudiantes que utilizan estas estrategias para conseguir sus objetivos. Nos podemos encontrar con el estudiante que siempre se muestra voluntarioso y halagador con el profesor (congraciamiento), aquel que incordia al profesor y amenaza con continuar si no le hace caso (intimidación), aquel que se muestra como una persona muy competente (autopromoción), el que se manifiesta como alguien bondadoso y con grandes virtudes morales (ejemplificación) o aquel que cuenta sus problemas personales al profesor para que le apruebe cuando ha suspendido un examen (súplica).

La autopresentación expresiva persigue causar una impresión a los demás con el objetivo de reivindicar el reconocimiento de nuestra identidad. No basta con mantener una imagen ideal de uno mismo y actuar en consecuencia. Esa identidad requiere una validación social. En realidad, una persona no es creativa, una gran deportista o gran estudiante si los demás no la perciben y

la tratan como tal. En algunas ocasiones, las personas se pueden llegar a mostrar de forma contraria a cómo los demás las aprobarían para reclamar precisamente esa identidad (Wicklund; Gollwitzer, 1982). Así, por ejemplo, un niño que aspira al reconocimiento de estudiante brillante y comprometido por parte del profesor puede llegar a comportarse de forma disruptiva en clase si se siente inseguro para alcanzar dicho reconocimiento.

2.3. El yo como agente

Para entender el funcionamiento del yo, el tercer aspecto a tener en cuenta es su función ejecutiva. El yo constituye el origen de la acción: toma decisiones, inicia acciones y trata de ejercer un control sobre el ambiente y sobre sí mismo. Se trata de un agente activo, es el controlador de los procesos controlados. Esta capacidad de control no hay que entenderla como que elegimos conscientemente (de forma explícita) todas y cada una de nuestras conductas, sino más bien como que tenemos la posibilidad de ejercer control sobre nuestro comportamiento y que la utilizamos en muchas ocasiones (Baumeister, 1998).

La búsqueda del control es una de las principales motivaciones del *sí mismo*, tanto en términos de modificar el ambiente para adaptarlo a la propia persona como de modificar el yo para adaptarse al ambiente o estar a la altura de los estándares sociales (Rothbaum; Weisz; Snyder, 1982). Distintos procesos psicológicos están implicados en esa búsqueda de control. Entre ellos, cabe destacar la autoeficacia y la autorregulación.

Autoeficacia. Bandura (1997) define la autoeficacia percibida como las creencias que las personas poseen acerca de sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias diri-

gidas a afrontar o gestionar futuras situaciones. La autoeficacia implica juicios sobre las capacidades específicas para afrontar una tarea en particular. Las creencias de eficacia influyen en cómo las personas piensan, sienten, se motivan y actúan. Una alta autoeficacia conduce a las personas a poner en marcha las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos, mientras que una baja autoeficacia impide comprometerse en las acciones necesarias para obtener los resultados deseados.

Las creencias de eficacia pueden desarrollarse gracias a cuatro formas de influencia fundamentales (Bandura, 1997). El modo más efectivo de generar un fuerte sentido de autoeficacia es a través de las experiencias previas de dominio. Los logros personales contribuyen a consolidar nuestra percepción de eficacia, mientras que los fracasos la debilitan. No se trata de lograr éxitos rápidos y fáciles, sino de superar dificultades y obstáculos gracias a la persistencia en el esfuerzo. La segunda forma de fortalecer la eficacia es gracias a las experiencias vicarias, esto es, la observación de otras personas similares a nosotros que, persistiendo en el esfuerzo, alcanzan los objetivos deseados. A través de la observación de su conducta, los modelos competentes nos transmiten conocimientos y nos enseñan las habilidades y estrategias necesarias para responder a las demandas de la situación. Persuadir a las personas de que tienen las capacidades necesarias para realizar determinadas actividades y conseguir sus objetivos constituye la tercera forma de fortalecer las creencias de eficacia. La persuasión impulsa a las personas a realizar un mayor esfuerzo para alcanzar sus objetivos y favorece el desarrollo de habilidades. La cuarta y última fuente de influencia en la autoeficacia es la percepción de los propios estados fisiológicos y emocionales. Las personas evalúan su estado fisiológico y emocional de modo que una percepción positiva contribuye a fortalecer la autoeficacia.

cia ante una situación determinada, mientras que una evaluación negativa socaba las creencias de eficacia.

La autoeficacia influye en la conducta de los estudiantes de formas distintas. En primer lugar, influye en las elecciones que realizan. Estos se comprometen con aquellas tareas para las que se sienten confiados y evitan aquellas otras en las que no sienten tal confianza. En segundo lugar, las creencias de eficacia determinan el esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a realizar en una actividad y cuánto tiempo van a perseverar. Además, la autoeficacia afecta a la conducta a través de su influencia en las reacciones emocionales. Las personas con baja autoeficacia piensan que las cosas son más difíciles de lo que en realidad son, lo que les provoca mayor ansiedad y estrés, así como una visión más estrecha del problema. La percepción de alta autoeficacia genera serenidad y optimismo, y fomenta la resistencia personal. En resumen, un fuerte sentido de autoeficacia favorece el logro y el bienestar personal (Pajares; Schunk, 2002).

Autorregulación. La autorregulación hace referencia a la capacidad del yo para modificarse, alterarse o cambiarse a sí mismo o sus propias respuestas. Se trata de un proceso central en el funcionamiento del yo (Vohs; Schmeichel, 2007). Para entender mejor de qué se trata, podemos utilizar la analogía de un actor que cambia su interpretación en la mitad de una representación. El actor posee un guion y puede simplemente interpretarlo en la secuencia. Gracias a la autorregulación, el actor también puede decidir no seguir el guion y alterarlo, añadiendo nuevas ideas. A diferencia del autocontrol, que básicamente recoge los intentos intencionales de controlar la conducta, la autorregulación es un concepto más general y amplio que implica tanto procesos conscientes como no conscientes de control sobre la conducta (Vohs; Schmeichel, 2007).

Cada acto volitivo (intencional) de autorregulación se compone de un impulso con cierta cantidad de energía o fuerza para seguirlo y a la par de contención para evitarlo. Cada acto intencional de autorregulación es el resultado del conflicto entre esos dos impulsos. Imaginemos el caso de un estudiante que tiene al día siguiente un examen de matemáticas. La autorregulación en esta situación puede conllevar un conflicto entre el impulso de dedicar la tarde repasando la materia para asegurarse un buen resultado y el de irse a jugar un partido de tenis con sus amigos. En muchas ocasiones, la dificultad para alcanzar las metas y logros que la persona se plantea vienen determinadas en gran medida por su falta de habilidad para regular el yo. Podemos hablar de infinidad de situaciones en las que la autorregulación está implicada: la pérdida de peso, dejar de fumar, el seguimiento de un tratamiento médico o el propio rendimiento escolar.

Tomando prestados algunos conceptos de la teoría cibernética, Carver y Scheier (1981, 1982) describen la autorregulación como un proceso de evaluar-operar-evaluar-salir (Modelo TOTE, Test-Operate-Test-Exit). Imaginemos el caso de una persona que desea correr un maratón de 20 kilómetros. Para ello, lo primero que hace es correr y medir la distancia y el tiempo que emplea (fase de evaluación). A partir de este resultado, tomará determinadas decisiones para alcanzar el rendimiento exigido: entrenar con frecuencia, buscar un preparador físico o compañeros con los que entrenar, dedicar tiempo a diario, etc. (fase de operación). Pasado un tiempo, puede medir de nuevo su rendimiento (segunda fase de evaluación), lo que conducirá al sujeto a seguir entrenando hasta correr el maratón o abandonar el entrenamiento (fase de salida).

Siguiendo a estos autores, podemos describir tres componentes básicos de la autorregulación: los estándares, el seguimiento

y las operaciones. Los estándares hacen referencia a los ideales, normas, obligaciones u otras guías que representan las metas finales que las personas poseen cuando se comprometen en la autorregulación. El seguimiento implica la realización de valoraciones para saber a qué distancia se encuentra la persona de la meta. Las operaciones suponen el uso de estrategias autorregulatorias para alcanzar las metas marcadas por uno mismo. La fuerza de la autorregulación depende del conjunto de recursos disponibles que permiten a las personas realizar las operaciones necesarias para alcanzar la meta deseada. Estos tres elementos son necesarios para explicar el buen funcionamiento de los procesos autorregulatorios.

La autorregulación ejerce su influencia en cinco grandes campos o dominios: la modificación de emociones (supresión o amplificación), el control mental (especialmente la supresión de pensamientos indeseados), la guía de nuestra conducta, el control de la atención y el de los impulsos incipientes (Vohs; Baumeister, 2004).

Un ámbito específico de aplicación de los procesos autorregulatorios es el rendimiento académico y los aprendizajes escolares. Un estudiante que utiliza estrategias de autorregulación en sus aprendizajes puede aproximarse a las tareas educativas con confianza, diligencia y recursos; puede ser consciente de que tiene las habilidades necesarias para alcanzar la meta y, cuando no las tiene, buscar activamente la información necesaria y dar los pasos oportunos para aprender (Zimmerman, 1990).

En el aprendizaje autorregulado, el estudiante debe incorporar una combinación de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales para alcanzar el nivel más alto de rendimiento posible (Zimmerman; Kitsantas, 1997). A nivel cognitivo, los estudiantes planifican, establecen sus objetivos y organizan

el trabajo. A nivel metacognitivo, llevan a cabo un seguimiento y evalúan la distancia entre la situación actual y la meta. A nivel motivacional, se responsabilizan de los éxitos y de los fracasos, están intrínsecamente interesados en la tarea y experimentan una alta autoeficacia; todo ello conduce a un mayor esfuerzo y persistencia. Conductualmente, buscan ayuda y consejo, crean el ambiente de aprendizaje adecuado, se autoinstruyen y se autorrefuerzan (Gaskill; Hoy, 2002). En definitiva, el estudiante sigue el proceso autorregulatorio descrito previamente.

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento, la autoeficacia y la autorregulación se influyen mutuamente (Gaskill; Hoy, 2002). Por un lado, una alta autopercepción de eficacia por parte de los estudiantes predice el uso de estrategias de autorregulación. El uso de estas estrategias favorece el rendimiento académico. Por otro lado, el uso de estrategias de autorregulación conduce al desarrollo de las creencias de eficacia de los estudiantes. Asimismo, tanto el aprendizaje autorregulado como la percepción de autoeficacia conllevan el uso de procesos cognitivos y metacognitivos bastante similares de evaluación, seguimiento y acción.

3. El yo y la identidad

Hasta ahora hemos hablado del yo como si se tratara de una entidad única e indiferenciada que posee tres funciones fundamentales (la autoconsciencia, las relaciones interpersonales y la agencia o función ejecutiva). Sin embargo, el yo también contiene un repertorio de identidades variadas y relativamente independientes con su propio cuerpo de autoconocimiento (Gergen,

1971) y que se manifiestan en diferentes contextos y situaciones sociales. El origen de esta multiplicidad proviene de la diversidad de relaciones sociales en las que participamos de un modo u otro: relaciones familiares y de amistad, relaciones y roles laborales, relaciones definidas por el género, la etnia, el barrio, la ciudad o la comunidad a la que pertenecemos, e incluso la nacionalidad.

Ante esto, podemos plantearnos si tenemos múltiples yos o solo uno. Este debate sobre la multiplicidad versus unidad del yo ha ocupado muchas páginas de la literatura científica. Baumeister (1998) responde al mismo considerando que el yo constituye «la suma total», la integración de las diversas experiencias en una unidad de pensamiento y acción. La persona desarrolla el sentido de ser el mismo yo en los distintos contextos en los que se desenvuelve.

La multiplicidad está más relacionada con la identidad social. Esta hace referencia a la parte del autoconcepto que se deriva de nuestro conocimiento sobre nuestra pertenencia grupal (Tajfel, 1978). Las personas podemos pertenecer a distintos grupos y, por ello, poseemos múltiples identidades sociales. Así, por ejemplo, una mujer española puede tener una identidad como española, otra como mujer, otra como profesional, otra como andaluza, etc. No obstante, cabe señalar que en ocasiones los límites entre el yo y la identidad son difusos y confusos, puesto que las identidades forman parte e inciden en las características, el funcionamiento y la naturaleza del yo.

3.1. Tipos de identidad

Desde la *teoría de la categorización del yo* (Turner, 1982) se considera que el yo puede existir en diferentes niveles de abstrac-

ción, que constituyen categorías o formas distintas de entender y describir el propio yo y el de los demás. Esta teoría distingue tres niveles de abstracción: un *nivel interpersonal* o *identidad personal*, según el cual nos definimos a nosotros mismos como individuos únicos con unas características idiosincráticas que nos distinguen de otros individuos; un *nivel intergrupual* o *identidad social*, por el que nos definimos a nosotros mismos como miembros de unos grupos determinados en comparación con los miembros de otros grupos; y un *nivel interespecies*, que nos define como miembros de la especie humana en comparación con otras especies.

La prevalencia de una u otra forma de categorizar el yo en las distintas situaciones sociales depende de su *saliencia*. Es decir, determinadas condiciones favorecen (o permiten que sea más saliente) que las personas actúen y se perciban a sí mismas y a los demás como miembros de un grupo, como personas idiosincráticas o como miembros de la especie humana.

La saliencia de una categoría depende de dos factores: su accesibilidad y su ajuste (Oakes; Turner; Haslam, 1991). Una categoría del yo es accesible cuando es central, relevante o útil en la definición del yo, en función de la propia experiencia pasada, las expectativas, los valores, los motivos, las metas y las necesidades actuales. El ajuste hace referencia a la relación entre el yo y la realidad exterior. Existen dos tipos de ajuste: el comparativo y el normativo. Son más salientes en una situación determinada aquellas categorías del yo que favorecen que las diferencias sean máximas entre grupos distintos y mínimas dentro del mismo grupo en determinadas dimensiones de comparación (ajuste comparativo), y además cuando estas diferencias entre grupos y similitudes intragrupo coinciden con las expectativas normativas o estereotipos que poseemos sobre la pertenencia categorial (ajuste normativo).

En un aula escolar, podemos encontrar niños de diferentes nacionalidades y etnias que constituyen diferentes grupos de pertenencia. Cabe plantearse en qué medida los niños responden en función de una u otra identidad. Las características del contexto influyen en que sea más saliente una identidad o categoría concreta del yo. Por ejemplo, si el profesor plantea una actividad en la que cada alumno debe hablar de las características de su país, es bastante probable que los niños activen esa identidad social (accesibilidad). Asimismo, estos niños en esta situación pueden enfatizar las diferencias con otros estudiantes que son de otros países y remarcar las similitudes entre los estudiantes de la misma nacionalidad (ajuste comparativo). Si además estas comparaciones coinciden con las expectativas o estereotipos que tienen sobre las distintas nacionalidades (ajuste normativo), la probabilidad de definir la identidad en función de la nacionalidad es mayor.

En definitiva, que actuemos en función de una u otra identidad va a depender de la interacción entre nuestras propias características personales y de las características de la situación o contexto social particular en que nos encontremos.

3.2. La identidad social

La teoría de la identidad social fue formulada por Tajfel en los años setenta (Tajfel, 1972; Tajfel, Turner, 1979). Desde esta teoría se vincula la identidad social a la pertenencia a grupos. Cabe señalar que no todos los grupos son válidos para conformar nuestra identidad social, solo aquellos que son importantes a la hora de definir el yo. Para ello, es necesario que reúnan tres características fundamentales: a) que la persona perciba que pertenece

a un grupo (por ejemplo, soy español); b) ser consciente de que pertenecer a un grupo u otro tiene cierta valoración social, positiva o negativa y de mayor o menor intensidad (por ejemplo, los españoles somos gente alegre y divertida); y c) esa conciencia de pertenencia grupal se asocia a cierta reacción afectiva (por ejemplo, me gusta ser español, me hace feliz). Si el grupo al que pertenecemos reúne estas tres características, constituye lo que Tajfel denomina el *grupo psicológico*, y sirve para conformar nuestra identidad social.

La identidad social se encuentra directamente vinculada con la autoestima. Del mismo modo que las personas deseamos tener una concepción positiva de nosotros mismos, también tratamos de obtener y mantener una identidad social positiva, dado que esto repercute directamente en nuestra autoestima. Esto puede considerarse una de las motivaciones personales básicas.

La identidad social positiva se construye a partir de las comparaciones favorables que hacemos entre los grupos a los que pertenecemos y otros grupos pertinentes. La persona está motivada para definir a su propio grupo como positivamente distinto de los demás. Esta distintividad social positiva implica que la persona preste mayor atención a sus características como miembro de un grupo particular, dejando a un lado las características personales únicas e idiosincráticas. No se trata de un mero proceso individual, sino grupal y dependiente del contexto. El contexto social constituye un marco de referencia para las comparaciones grupales y sustenta, por tanto, la distintividad social positiva. Es decir, el contexto determina que unos grupos sean más valorados que otros. Por ejemplo, en una población determinada, pertenecer al equipo de fútbol del colegio puede tener cierto prestigio y reconocimiento porque tradicionalmente ha obtenido buenos resultados, mientras que pertenecer a otro equipo del barrio

puede tener poco reconocimiento o incluso ser menospreciado porque no ha obtenido tan buenos resultados históricamente.

Cuando nuestra identidad social no es satisfactoria, las personas tratamos de llevar a cabo diferentes estrategias con objeto de alcanzar una valoración positiva. Estas estrategias pueden producirse a nivel individual o colectivo, dependiendo de la legitimidad y el grado de estabilidad de las diferencias de estatus entre los grupos.

Cuando los miembros del grupo perciben las diferencias de estatus entre los grupos como legítimas y estables, se adoptan fundamentalmente estrategias individuales. En este caso, si es posible cambiar de grupo, las personas del grupo desfavorecido pueden intentar asimilarse al grupo favorecido adoptando los valores y características del mismo. Esta estrategia recibe el nombre de *movilidad individual*. Una segunda posible estrategia individual consiste en realzar la identidad personal del individuo sin tratar de ensalzar la identidad social del propio grupo desfavorecido. Esto puede llevarse a cabo si nos comparamos con los miembros de nuestro grupo que están más desfavorecidos, con el fin de resaltar nuestras diferencias individuales.

Cuando se perciben las diferencias de estatus entre grupos como ilegítimas e inestables, se adoptan sobre todo estrategias colectivas. Entre estas estrategias encontramos la creatividad social y la competición social. La primera permite que los miembros de un grupo reinterpreten de forma positiva las características del propio grupo (endogrupo) o incluso que encuentren nuevas dimensiones de comparación que sean favorables al realizar tales comparaciones con los otros grupos. Con la segunda, se persigue mejorar la posición del propio grupo tratando de diferenciarse al máximo de los otros grupos. Los grupos desfavorecidos intentarán cambiar a su favor la actual situación

que les perjudica, mientras que los grupos favorecidos tratarán de mantener la situación social particular que les favorece. Esta última estrategia constituye el origen del conflicto entre grupos, el prejuicio y la discriminación.

En nuestra vida en general y en el contexto escolar en particular, la identidad social juega un papel importante. Las personas pertenecemos a múltiples grupos. Así, por ejemplo, los estudiantes de un centro escolar pueden identificarse con el centro en el que estudian, con el grupo de estudiantes (por ejemplo, de 3.ºA), con los equipos deportivos del centro de los que forman parte, etc. Asimismo, pueden identificarse en función del barrio en el que viven, de su nacionalidad o etnia, de su sexo, de su edad, etc. Una u otra identidad social entra en juego en función de variables personales y contextuales. La identidad social influye enormemente en las relaciones con los miembros de otros grupos y del propio grupo, e incluso en el propio comportamiento, actitudes y opiniones. Así, por ejemplo, un estudiante que en una situación particular se identifica con su centro escolar tratará de tener más amigos del mismo centro, de parecerse a ellos y compartir actividades, mientras que tenderá a marcar las distancias con los estudiantes de otros centros.

Estudios recientes muestran que la identidad social también puede relacionarse con el rendimiento académico. En un trabajo realizado en Estados Unidos con una muestra de estudiantes afroamericanos, Murry y colaboradores (2009) encontraron que estos se esforzaban menos en las tareas académicas e incluso realizaban autopresentaciones académicas negativas con objeto de enfatizar su identidad social afroamericana. En este contexto, obtener buenos resultados académicos es percibido como «cosa de blancos» y considerado como una traición a la herencia cultural afroamericana.

En otro trabajo realizado también con grupos étnicos minoritarios en Estados Unidos, se encontró que aquellos estudiantes que mostraban mayor identificación con su grupo étnico empeoraban en mayor medida su rendimiento académico en situaciones en las que percibían amenazas hacia su grupo étnico de pertenencia (Lar; Levin; Sinclair, 2008). A modo de conclusión de estos trabajos, podemos decir que el rendimiento académico puede verse incrementado o disminuido en aquellas situaciones en las que la pertenencia grupal entra en juego. Así, por ejemplo, cuando la identidad social de un grupo se asocia a obtener bajo rendimiento académico, los miembros que poseen alta identificación tenderán a reproducir ese modelo. Y viceversa, cuando la identidad social de un grupo se asocia a alto rendimiento académico, sus miembros tenderán a esforzarse más con objeto de enfatizar su pertenencia grupal. Por tanto, la identidad social no solo marca las relaciones sociales en el contexto escolar, sino que además influye en el comportamiento dentro y fuera del aula y en el propio rendimiento escolar.

Bibliografía

- Alicke, M. D.** (1985). «Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol 49, págs. 1621-1630)
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. Nueva York: WH Freeman and Company.
- Baumeister, R. F.** (1982). «A self-presentational view of social phenomena». *Psychological Bulletin* (vol. 91, n.º 1, págs. 3-26).
- Baumeister, R. F.** (1998). «The self». En: D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds). *The Handbook of Social Psychology* (págs. 680-740). Nueva York y Oxford: McGraw Hill.
- Baumeister, R. F.; Tice, D. M.** (1985). «Self-esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation». *Journal of Personality* (vol. 53, n.º 3, págs. 450-467).
- Bowlby, J.** (1969). *Attachment and Loss (vol. 1)*. Londres: Hogarth Press.
- Breckler, S. J.; Pratkanis, A. R.; McCann, C. D.** (1991). «The representation of self in multidimensional cognitive space». *British Journal of Social Psychology* (vol. 30, n.º 2, págs. 97-112).
- Carver, C. S.; Scheier, M. F.** (1981). *Attention and Self-Regulation: a Control Theory Approach to Human Behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Cooley, C. H.** (1902). *Human Nature and the Social Order*. Nueva York: Scribner's.
- Cross, P.** (1977). «Not can, but will college teaching be improved?» *New directions for higher education* (n.º 17, págs. 1-15).
- Di Paula, A.; Campbell, J. D.** (2001). *Self-Esteem and Persistence in the Face of Failure. Unpublished Manuscript*. University of British Columbia, Vancouver.
- Diener, E.; Diener, M.** (1995). «Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 68, n.º 4, págs. 653-663).

- Dunning, D.; Perie, M.; Story, A. L.** (1991). «Self-serving prototypes of social categories». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 61, n.º 6, págs. 957-968).
- Duval, S.; Wicklund, R. A.** (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. Nueva York: Academic Press.
- Garaigordobil, M.; Durá, A.; Pérez, J. I.** (2005). «Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (vol. 1, págs. 53-63).
- Gaskill, P. J.; Hoy, A. W.** (2002). «Self-efficacy and self-regulated learning: the dynamic duo in school performance». En: J. Aronson (ed.). *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (págs. 186-212). California: Academic Press.
- Gergen, K. J.** (1971). *The Concept of Self*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goffman, E.** (2001). *The Presentation of Self in Everyday Life* [‘La presentación de la persona en la vida cotidiana’]. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harter, S.** (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- James, W.** (1890). *Principles of psychology (2 vols.)*. Nueva York: Dover. <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/james.html>>
- Jones, E. E.; Pittman, T. S.** (1982). «Toward a general theory of strategic self-presentation» [artículo en línea]. En: J. Suls (ed.). *Psychological Perspectives on the Self* (vol. 1, págs. 231-262). Hillsdale: Erlbaum. [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018]. <https://www.researchgate.net/publication/248124372_Toward_a_general_theory_of_strategic_self-presentation>
- Kowalski, R. M.; Leary, M. R.** (1990). «Strategic self-presentation and the avoidance of aversive events: Antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation». *Journal of Experimental Social Psychology* (vol. 26, n.º 4, págs. 322-336).

- Kruger, J.; Dunning, D.** (1999). «Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 77, n.º 6, págs. 1121-34).
- Lar, C. van; Levin, S.; Sinclair, S.** (2008). «Social identity and personal identity stereotype threat: the case of affirmative action». *Basic and Applied Social Psychology* (vol. 30, n.º 4, págs. 295-310).
- Leary, M. R.; Tambor, E. S.; Terdal, S. K. y otros** (1995). «Self-esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 68, n.º 3, págs. 518-530).
- Marsh, H. W.; Martin, A. J.** (2011). «Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering». *British Journal of Educational Psychology* (n.º 81, págs. 59-77).
- Mayor, K. I.; Platow, M. J.; Bizumic, B.** (2017). *Self and Social Identity in Educational Contexts*. Londres: Routledge.
- Mead, G. H.** (1972). *Mind, self and society* [‘Espíritu, persona y sociedad’]. Madrid: Paidós.
- Murry, V. M.; Berkel, C.; Brody, G. H. y otros** (2009). «Linking parental socialization to interpersonal protective processes, academic self-presentation and expectations among rural african american youth». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* (vol. 15, n.º 1, págs. 1-10).
- Oakes, P. J.; Turner, J. C.; Haslam, S. A.** (1991). «Perceiving people as group members: the role of fit in the salience of social categorizations». *British Journal of Social Psychology* (vol. 30, n.º 2, págs. 125-144).
- Pajares, F.; Schunk, D. H.** (2002). «Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective». En: J. Aronson (ed.). *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (págs. 3-21). California: Academic Press.

- Park, L. E.; Crocker, J.; Kiefer, A. K.** (2007). «Contingencies of self-worth, academic failure and goal pursuit». *Personality and Social Psychology Bulletin* (vol. 33, n.º 11, págs. 1503-1517).
- Pastor, Y.; Balaguer, I.; Benavides, G.** (2002). «Influencia de los dominios del autoconcepto en la autovalía global en los adolescentes». *Revista de psicología social aplicada* (vol. 12, n.º 3, págs. 97-112).
- Rhodewalt, F.; Tragakis, M. W.** (2002). «Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior». J. Aronson (ed.). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (págs. 109-134). Nueva York: Academic Press.
- Rhodewalt, F.; Sanbonmatsu, D.; Feick, D. y otros** (1995). «Self-handicapping and interpersonal trade-offs: the effects of claimed self-handicaps on observers' performance evaluations and feedback». *Personality and Social Psychology Bulletin* (vol. 21, n.º 10, págs. 1042-1050).
- Rogers, T. B.; Kuiper, N. A.; Kirker, W. S.** (1977). «Self-reference and the encoding of personal information». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 35, n.º 9, págs. 677-688).
- Rothbaum, F.; Weisz, J. R.; Snyder, S. S.** (1982). «Changing the world and changing the self: A two process model of perceived control». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 42, n.º 1, págs. 5-37).
- Rubie-Davies, C. M.; Stephens, J. M.; Watson, P.** (2015). *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. Nueva York: Routledge.
- Sedikides, C.; Green J. D.** (2000). «On the self-protective nature of inconsistency/negativity management: using the person memory paradigm to examine self-referent memory». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 76, n.º 6, págs. 906-922).
- Sedikides, C.; Gregg, A. P.** (2003). «Portraits of the self». M. A. Hogg y J. Cooper (eds.). *The Sage Handbook of Social Psychology* (págs. 110-138). Londres: Sage Publications.

- Shrauger, J. S.; Schoeneman, T. J.** (1979). «Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly». *Psychological Bulletin* (vol. 86, n.º 3, págs. 549-573).
- Tajfel, H.** (1978). «Social categorization, social identity and social comparison». En: H. Tajfel (ed.). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations* (págs. 61-76). Londres: Academic Press.
- Turner, J. C.** (1982). «Toward a cognitive redefinition of the social group». En: H. Tajfel (ed.). *Social identity and Intergroup relations* (págs. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vohs, K. D.; Schmeichel, B. J.** (2007). «Self-regulation: how and why people reach (and fail to reach) their goals». En: C. Sedikides y S. J. Spencer (eds.). *The self* (págs. 139-162). Nueva York: Psychology Press.
- Wicklund, R. A.; Gollwitzer, P. M.** (1982). *Symbolic Self-Completion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J.** (1990). «Self-regulated learning and academic achievement: an overview». *Educational Psychologist* (vol. 25, n.º 1, págs. 3-17).
- Zuckerman, M.; Kieffer, S.; Knee, C. R.** (1998). «Consequences of self-handicapping: effects on coping, academic performances and adjustment». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 74, n.º 6, págs. 1619-1628).

Capítulo II

La escuela como organización

Marco Depolo, Dina Guglielmi, Ira Vannini¹

1. La escuela también es una organización: factores de bienestar y malestar

La escuela también es una organización, y todo lo que ocurre en ella influye en la conducta de los estudiantes, tanto en la de tipo social, incluyendo las conductas violentas —específicamente las de acoso—, como en las relacionadas con la motivación escolar y con el rendimiento académico. Este capítulo se centra en esto último. La jerarquía, el estilo de dirección, las relaciones con los colegas, las obligaciones derivadas de la asunción de un rol profesional bien definido, el cumplimiento de los horarios, la necesidad de actualizarse, los reconocimientos formales e informales, los cambios organizativos establecidos en la normativa son algunos elementos que definen la forma de funcionar de una organización como la escuela, factores organizativos que han tenido una relación directa con los comportamientos y con la calidad de la vida laboral del personal escolar. Estos pueden constituir una oportunidad de crecimiento y desarrollo para el personal o, al revés, generar tensiones, insatisfacción, desmotivación y malestar.

El objetivo de este capítulo no es describir la escuela como organización desde una perspectiva formal (las normas, los organigramas, los reglamentos, descripciones del puesto de trabajo),

1. Traducido del italiano por Anastasio Ovejero Bernal.

sino más bien desde la base de los procesos organizativos que la caracterizan.

Utilizando el enfoque de Weick (1979), más que la organización como *entidad formal*, nos interesa *el organizar* como proceso continuo que permite a las escuelas funcionar más o menos bien cada día. El organizar es aquel proceso que permite a los trabajadores gestionar su propio comportamiento y responder de forma adecuada a las expectativas de los otros (colegas, usuarios, otras organizaciones). Por ejemplo, organizar consiste también en la construcción cotidiana de unas relaciones más o menos eficaces con los colegas, con los familiares y con otros interlocutores del sistema escolar mediante procesos de negociación, de intercambio y de apoyo.

La escuela no es una empresa en sentido estricto ni tiene la clásica estructura productiva. La diferencian sus productos, sus valores, su relación con el ambiente externo y su papel en el desarrollo social. Sin embargo, la escuela comparte con cualquier otra organización un elemento importante: el bienestar del trabajador (individual y organizativo) es una condición importante para la consecución de sus objetivos y para la gestión eficiente de sus recursos.

Que la escuela es también una organización se constata si se intenta describir y explicar su funcionamiento a través de los procesos organizativos clásicos habituales en la literatura. Lo vemos muy bien, por ejemplo, analizando, en la Tabla 1, los principales procesos de actividades propias del organizar, tal como los resumen Guglielmi y Fraccaroli (2016). Como en todas las organizaciones, también en la escuela los posibles factores de deficiencia relacionados con la implementación de cualquiera de esos procesos permiten identificar los potenciales riesgos para las personas que trabajan en ella y, por tanto, las posibles fuentes de malestar o estrés en el contexto escolar.

Dentro de la lógica que acabamos de describir, en la que el bienestar individual y organizativo en el lugar del trabajo es un importante antecedente del éxito organizativo, el esquema es útil para determinar a grandes rasgos qué procesos organizativos deben ser supervisados y mejorados para evitar que las inevitables deficiencias que siempre hay en la estructura organizativa se traduzcan en experiencias de estrés para los individuos que allí trabajan.

Tabla 1. Procesos organizativos en la práctica escolar y posibles riesgos psicosociales

Proceso	Descripción	Posibles riesgos
Finalización	Pautas de actuación de cara a objetivos relevantes de carácter supraindividual	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos no compartidos • Predominio de los intereses personales
Diferenciación	Atribución de funciones o tareas especializadas	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia inadecuada • No asumir la responsabilidad en el cumplimiento de una tarea
Integración	Conseguir la unidad de esfuerzos	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto y ambigüedad en los roles organizativos • Falta de cohesión en el equipo de trabajo
Formalización	Definición de una estructura que regule las interacciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar el liderazgo • Falta de adhesión a la cultura organizativa
Evaluación	Verificación de la eficacia y la eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de una injusticia distributiva • Percepción de procedimientos de evaluación inapropiados
Identificación	Motivación y estímulo de los esfuerzos para que la organización se mantenga mucho tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas no adecuados de premios • Bajo sentido de pertenencia • Escaso compromiso con la organización

Fuente: elaboración propia

1.1. Organización y eficacia de la escuela

Al contemplar la escuela como organización, se pone el acento en la eficacia de la escuela, tema este que está teniendo un papel cada vez más importante en el escenario político y social. La Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) ha hecho una lista de dieciséis indicadores para evaluar los sistemas educativos, que podemos englobar en cuatro áreas principales: el nivel alcanzado en las principales materias curriculares; las tasas de éxito escolar y de abandono; la actividad de seguimiento; y la adecuación de los recursos (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD, 2017). Sin embargo, tales indicadores han sido objeto de críticas por parte de quienes tienen miedo de los riesgos que conlleva la tendencia a reducir la calidad educativa a la mera estimación de los factores medidos en términos exclusivamente cuantitativos. Según esta perspectiva crítica, la investigación sobre la calidad educativa debería tener en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la práctica cotidiana y los procesos organizativos subyacentes al funcionamiento de la escuela.

En esta dirección, así como en la óptica de la escuela como organización, es útil reclamar una *formative educational evaluation*, concibiendo la evaluación como una oportunidad para la mejora y el desarrollo de los sistemas y de los sujetos que son objeto de evaluación, analizando e interpretando los resultados y responsabilizándose de las fases de rediseño (de las prácticas organizativas, educativas y didácticas).

Se trata de ampliar la evaluación de la eficacia a todo el funcionamiento de la escuela con objeto de vincular los resultados del aprendizaje de los estudiantes a procesos de buen funcionamiento organizativo, educativo y didáctico en el interior del centro

escolar. Esta perspectiva evaluativa de tipo sistémico está representada eficazmente en el modelo CIPP de Stufflebeam (2003; Stufflebeam, Zhang, 2017) y en el de la School Effectiveness de Scheerens (2015, 2016). Según este último, el principal objetivo de la investigación sobre la eficacia escolar debería ser entender el impacto de los elementos de entrada o *inputs* (experiencia de los docentes, gasto por estudiante y apoyo de los padres) en los elementos del resultado o logro (los aprendizajes de los estudiantes), y analizar qué factores hacen funcionar de forma más o menos eficaz la escuela dentro de ese proceso sistémico. Aunque esta distinción sobrepasa el objetivo de este capítulo, resulta útil recordar que se pueden distinguir dos niveles, el nivel de análisis del aula y el nivel de análisis de la escuela entera: en la práctica, por tanto, se identifican procesos de tipo organizativo (característicos principalmente del nivel de la escuela) y educativo (propios del nivel de la clase).

Los estudios existentes sobre la eficacia sirven para entender los procesos internos de la organización que influyen en estos elementos. Los procesos son, de hecho, descritos principalmente sobre la base de su eficacia a la hora de conseguir los niveles de resultados deseados. Se trata, pues, de un sistema multinivel que pretende describir y explicar las condiciones que incrementan la eficacia a nivel de la escuela entera, de la clase o de cada estudiante.

Si, por una parte, este modelo es adecuado para mostrar los diversos factores que caracterizan el contexto escolar, deberíamos destacar sus limitaciones con respecto al aprendizaje de los estudiantes como *output* o resultado. De hecho, permanecen en la sombra algunos elementos importantes desde el punto de vista tanto educativo como organizativo, como son las repercusiones que tiene este proceso en la profesionalidad del docente.

Tampoco describe qué tipos de resultados u *outputs* deben ser utilizados para evaluar la calidad, sean cognitivos o no cognitivos.

En este contexto, que ve la escuela como una organización y la evaluación de la eficacia educativa como uno de sus componentes centrales, siempre se enmarca también el modelo de Konidari y Abernot (2006). Aunque algunas críticas fuertes a este modelo ponen de manifiesto su enfoque excesivamente *taylorista*, el concepto de *organización de aprendizaje* parece particularmente idóneo para captar la presión existente en la calidad de los procesos y de los resultados. Como nos recuerdan Popova-Nowak y Cseh (2015), la *organización de aprendizaje* tiene, entre sus características principales, el aprendizaje continuo, la búsqueda y el diálogo, un aprendizaje centrado en el grupo, una atención al empoderamiento de los estudiantes y un liderazgo con una visión estratégica. Aunque el lenguaje no es siempre el habitual de la investigación sobre la comunidad educativa, es evidente la utilidad de este enfoque para hacer interactuar los dos niveles de análisis, el educativo y el organizativo, a fin de alcanzar los resultados de aprendizaje y educativos de los estudiantes.

En efecto, la escuela ha sido siempre diferente de las otras organizaciones, a pesar de que las escuelas mismas no siempre son conscientes de ser organizaciones. Hasta ahora, la escuela ha concentrado siempre su atención en el aprendizaje de los estudiantes, que es el objetivo final. Pero tal aprendizaje está siempre influenciado por el aprendizaje y el desarrollo profesional de los enseñantes. Así que para pasar de la escuela al contexto organizativo del aprendizaje es esencial que los grupos de enseñantes se transformen en comunidad de aprendizaje profesional.

Estas comunidades de desarrollo y aprendizaje encuentran condiciones de mejora dentro de este modelo organizativo, cuyos componentes principales son: la cultura de la escuela, el

pensamiento reflexivo colectivo, el liderazgo transformativo, el aprendizaje continuo y la evaluación tanto interna como externa. El principal objetivo del modelo es activar las estructuras que promuevan el aprendizaje personal, interpersonal y organizativo en la escuela. La cultura es parte fundamental del modelo por su poder de ajustar los valores y los esfuerzos educativos. Además, los enseñantes constituyen una comunidad de práctica reflexiva en la que ellos mismos y sus prácticas de gestión tradicional están empezando a ser cuestionados, por lo que los propios enseñantes proporcionan una importante contribución al cambio escolar. El cambio cultural y el pensamiento reflexivo están influenciados también por el tipo de liderazgo existente en la escuela. En particular, el estilo transformativo (Bass; Riggio, 2006) dentro de este proceso anima a los miembros de la organización a reflexionar sobre lo que hacen y a ver las cosas bajo una perspectiva crítica, lo que contribuye a mejorar su aprendizaje. Otra de las ventajas de las comunidades profesionales de aprendizaje es que facilita el apoyo entre colegas para favorecer un aprendizaje continuo. Este apoyo se basa sobre todo en la confianza, la colaboración, el intercambio y la ayuda mutua.

Por último, la evaluación asume un rol importante, incluso como método de trabajo, cuando se convierte en una evaluación formativa. Es necesario entonces que los enseñantes participen activamente en la evaluación de su trabajo, que estén bien informados y que reciban *feedback* sobre su propia evaluación.

Entre los puntos fuertes del modelo podemos mencionar: el reconocimiento de distintos factores que concurren a determinar la calidad del contexto escolar, el hincapié que hace en el enfoque reflexivo y en la responsabilidad colectiva, el énfasis que pone en la evaluación como algo *formativo desde el punto de vista educativo*

(Vannini, 2009), la visión del liderazgo como factor importante que promueve el aprendizaje y, finalmente, el no limitarse solo a los éxitos de los estudiantes en el aprendizaje, sino que contempla también el desarrollo profesional del profesorado.

En línea con este modelo, que concibe la escuela como una comunidad de aprendizaje en una óptica sistémica (Konidari; Abernot, 2006), que llama a reflexionar sobre su eficacia (Scheerens, 2015) y que insiste en la calidad de la enseñanza (Fenstermacher; Richardson, 2005), son relevantes diferentes variables organizativas para determinar la eficacia escolar, destacando entre ellas el rol del liderazgo educativo, reconocido en la literatura internacional como un factor determinante de la mejora de la eficacia escolar (Paletta; Alivernini; Manganelli, 2017). La literatura existente sobre el liderazgo en la escuela (Leithwood, Jantzi, 2008; Hallinger, Heck, 2011) y sobre la gestión escolar (Mintzberg, 2009) aclara el rol estratégico que desempeñan los dirigentes escolares a causa tanto de sus funciones organizativas y de coordinación como del papel que cumplen en cuanto que responsables de toma de decisiones —en temas financieros, de recursos humanos y de bienes de equipo— y de la gestión pedagógica y didáctica de la institución escolar. Según el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), creado en Estados Unidos en 1994 y constituido por treinta y dos agencias educativas y trece asociaciones de directivos que trabajan juntas en la definición de los principios que guían la profesión del directivo escolar, el enfoque del liderazgo en la escuela debe basarse en la promesa de que los criterios para establecer las normas de la profesión de directivo escolar deben basarse en el conocimiento y la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Tales normas fueron aprobadas por el Consorcio en 1996, luego fueron revisadas en 1998 y de forma más consistente

en 2014, pasando a llamarse *Professional Standards for Educational Leaders* (National Policy Board for Educational Administration, 2015). Estas normas perfilan los principios fundamentales del liderazgo educativo, que cruzan los diferentes niveles de instrucción y ayudan a mejorar los resultados, la participación y el bienestar de los estudiantes. Según esta perspectiva, el liderazgo de los directivos escolares está constituido principalmente por los siguientes aspectos: 1) desarrollar una visión, una misión y una serie de valores compartidos; 2) actuar con integridad y equidad; 3) garantizar la equidad en cuanto a oportunidades educativas; 4) promover una instrucción que maximice el aprendizaje de los estudiantes y desarrolle currículos y programas de evaluación sólidos y significativos; 5) fomentar el desarrollo de una comunidad escolar inclusiva, caracterizada por relaciones de apoyo mutuo; 6) favorecer el desarrollo profesional del personal de la escuela; 7) promover la creación de comunidades profesionales de enseñantes y del resto del personal escolar; 8) crear un ambiente colaborativo con las familias y con la comunidad; 9) gestionar las actividades escolares y los recursos; y 10) actuar en la lógica de la mejora continua. Es fácil ver cómo varios de estos aspectos contienen muchos elementos organizativos de los modelos mencionados.

Los procesos de decisión tienen, pues, una relevancia especial en el enfoque de la escuela como organización. La conducta de organizar se concreta también en las elecciones y acciones puestas en práctica para cubrir los márgenes de discrecionalidad operativa que, por fuerza, el reglamento deja sin cubrir. Dado que estos márgenes de discrecionalidad operativa son particularmente importantes en la escuela, un hecho recurrente en la vida escolar es el de tener que tomar decisiones para adaptarse a los cambios más o menos importantes que vienen del exterior o que

se exigen desde el interior (por ejemplo, en las estrategias a largo plazo, en las tareas o en las normas), para encontrar soluciones eficaces a los problemas que puedan presentarse o para guiar o mejorar el propio funcionamiento con objeto de alcanzar los objetivos estratégicos. Algunas decisiones tomadas a distintos niveles en un sistema organizativo pueden, por tanto, influir en la evolución de los procesos que tienen lugar en su interior y marcar o no el éxito, mientras que otras tienen efectos sobre la calidad de la vida organizativa (Lunenburg, 2011).

Diferentes procesos que interesan a las escuelas de muchos países europeos (podemos citar, entre otros, los procesos de autoevaluación y mejora) son claros ejemplos de procesos decisorios de carácter organizativo. Siempre siguiendo el ejemplo precedente, las organizaciones escolares, por medio de la evaluación, deben elaborar un cuadro de la situación bajo distintos aspectos del contexto escolar, utilizando indicadores de diferente naturaleza como, por ejemplo, la calidad de la didáctica, los éxitos de los estudiantes, los recursos y las limitaciones del contexto de referencia. Esta autoevaluación permite evidenciar los aspectos problemáticos (o los márgenes de mejora) sobre los que poder intervenir. Un ejemplo de proceso de decisión es la elección que la organización escolar debe realizar, pongamos por caso, para decidir en qué prioridades concentrar los esfuerzos y mediante qué acciones (por ejemplo, proyectos educativos y formativos) desarrollar tales prioridades. Las prácticas y los procesos organizativos, que hemos descrito resumidamente, dejan claro lo fundamental que es comprenderlos, tanto como la capacidad (y la posibilidad) de los actores de intervenir para modificarlos de cara a una mejora continua. Es importante entender y monitorizar los procesos organizativos porque ello significa determinar mediante qué comportamientos, y teniendo en cuenta los

aspectos, definimos la dirección de las organizaciones escolares para los siguientes años; por tanto, en qué actividades/proyectos debemos invertir nuestros esfuerzos y nuestros recursos. Esto es particularmente cierto en el caso de organizaciones que, como la escuela, frecuentemente tienen que tomar una decisión sin la posibilidad de adoptar la «mejor» elección, sino solo la más «satisfactoria» según restricciones externas, como por ejemplo no tener el tiempo o los recursos suficientes para elegir la alternativa óptima.

2. Estrés y bienestar dentro de la organización escolar

Según esta perspectiva organizativa, múltiples factores potencialmente estresantes pueden tener un impacto sobre el bienestar del enseñante, pero también sobre la escuela en la que trabajan y sobre los estudiantes, produciéndose a menudo algunas consecuencias no deseadas, como el aumento del absentismo, las suplencias y, en general, una disminución de la calidad global del servicio ofertado desde la escuela. Dada la naturaleza del estrés laboral y sus antecedentes, resulta útil analizar sistemáticamente los factores de riesgo psicosocial. Los principales antecedentes del estrés laboral son, de hecho, los factores de riesgo laboral (Kompier, Taris, 2005; Dollard y otros, 2007), que constituyen uno de los pilares fundamentales de la prevención de la salud laboral y de la seguridad en el trabajo, junto con los tradicionales riesgos físicos y los accidentes fatales. Estos factores de riesgo laboral son definidos como «aquellos aspectos del diseño y de la organización y gestión del trabajo, así como de sus contextos

ambientales y sociales, que potencialmente pueden ocasionar daños de naturaleza psicológica, social o física» (Cox; Griffiths; Rial-González, 2000, pág. 71). Se trata, pues, de factores relacionados con el contexto laboral (por ejemplo, la cultura organizativa, las normas, el desarrollo de la carrera, la autonomía de decisión/control, las relaciones interpersonales en el lugar del trabajo, la interacción trabajo-familia) o con el contenido del trabajo (por ejemplo, el ambiente laboral, el equipamiento, la planificación de las obligaciones, la carga de trabajo, los ritmos, los horarios). Vivir y trabajar en un ambiente laboral caracterizado por la presencia de factores de riesgo psicosocial puede dar lugar a cambios potencialmente nocivos para la salud y para el bienestar de las personas y de la propia organización.

En cualquier lugar de trabajo pueden encontrarse factores de riesgo inherentes a los correlatos laborales del estrés. Hay incluso algunos trabajos donde tales factores de riesgo están presentes en mayor grado. Según algunas teorías, la enseñanza es una profesión de alto riesgo de estrés, como confirman numerosas investigaciones realizadas en diferentes contextos culturales. La carga de trabajo inadecuada, en términos de exigencias excesivas en proporción al tiempo disponible y de incongruencia entre las demandas laborales exigidas a los enseñantes y su capacidad (o sus recursos) para hacerles frente, ha sido señalada frecuentemente como uno de los más importantes antecedentes de las situaciones de estrés entre los profesores. Son situaciones que se ven acompañadas de una experiencia de emociones negativas y desagradables, como la rabia, la tensión, la frustración o la depresión, derivadas de aspectos específicos propios de esa profesión. En este contexto, dentro del marco organizativo utilizado, hay que concentrar la atención en las fuentes del estrés escolar. Entre las múltiples causas podemos mencionar el fracaso escolar de

los propios alumnos y su falta de motivación, la dificultad para mantener la disciplina, las malas relaciones con los compañeros, la falta de recursos adecuados, las interacciones difíciles del alumnado con sus padres, los continuos cambios en el interior de la profesión docente o un sueldo inadecuado (Santavirta; Solovieva; Theorell, 2007). Otras fuentes citan otras causas importantes, como las siguientes: la organización de la escuela y del trabajo; la falta de apoyo social y de colaboración; la ausencia de formación y de oportunidades para un adecuado desarrollo de la carrera; la propia naturaleza del trabajo (European Agency, 2008).

Al margen de las clasificaciones, el estrés laboral constituye, por consiguiente, un riesgo laboral relevante en el ámbito educativo y representa un problema muy heterogéneo y multideterminado, relacionado incluso con las características organizativas, físicas y sociales del trabajo o del ambiente laboral.

Una investigación sobre el profesorado de la Unión Europea realizada en el European Trade Union Committee for Education (ETUCE, 2007) identificó como principales fuentes de estrés para los enseñantes la sobrecarga/intensidad del trabajo; el exceso de normas; el incremento del número de clases; las conductas inaceptables por parte de los estudiantes; la mala gestión de la escuela; y la falta de apoyo por parte de los directivos.

Además de la literatura que considera el contexto escolar —al igual que otras profesiones de ayuda— particularmente en riesgo, hay también otros estudios que llegan a resultados ambiguos en este aspecto. Algunos estudios señalan que el trabajo educativo está expuesto a un gran riesgo de estrés laboral, con niveles de estrés muy altos, en especial de agotamiento emocional y cinismo, que son precisamente las dimensiones centrales del *burnout* en los enseñantes si se compara con otras profesiones (Chaplain, 2008; Montgomery, Rupp, 2005). En este sentido, se citan,

tanto desde el punto de vista individual como del organizacional, situaciones de riesgo, como se comprueba en el aumento de las tasas de absentismo, de rotación y de jubilaciones anticipadas, así como en los casos de amenaza al bienestar de los docentes, a su salud o a la eficacia de su actividad profesional (Dorman, 2003).

Por el contrario, otras investigaciones señalan que, a nivel de estresores, no existen grandes diferencias con respecto a otras clases de trabajo. La última investigación europea sobre las condiciones laborales de los países miembros de la Unión Europea señala que el sector educativo no tiene más riesgos que otras profesiones (Eurofound, 2016). Así, los datos muestran índices de calidad laboral (por ejemplo, intensidad del trabajo u horario laboral) en el ámbito educativo básicamente similares a los de otros sectores profesionales, mientras que los comportamientos sociales aversivos (por ejemplo, amenazas o conductas humillantes) muestran puntuaciones porcentuales más bajas que en otros sectores, como el de la salud, los servicios públicos, el transporte o el comercio.

Al margen de los datos exactos sobre la extensión y la gravedad del estrés laboral en las escuelas, datos que no tenemos, las condiciones de riesgo de carácter personal y organizativo que acompañan a ese estrés laboral lo convierten en uno de los principales factores de riesgo para la salud dentro de la escuela y de posible intervención psicológica.

2.1. El *Job Demands-Resources Model*

Para analizar las características del contexto escolar y sus procesos organizativos desde la perspectiva del bienestar y el malestar, puede ser de gran ayuda la *Job Demands-Resources Theory*

(Bakker; Demerouti, 2017). Según esta teoría, cada contexto laboral se caracteriza por demandas y recursos laborales que pueden dar lugar a dos procesos independientes, uno de debilitamiento de la salud y otro de apoyo a la motivación. El modelo *Job Demands-Resources* (JD-R) (Demerouti y otros, 2001) identifica dos áreas diferentes: las demandas laborales (factores de riesgo) y los recursos laborales (factores protectores), caracterizándose ambos por una serie de factores físicos, psicológicos, sociales y organizativos que pueden llevar a resultados positivos o negativos. Demandas y recursos activan dos procesos independientes (uno de estrés y otro motivacional) pero que pueden cruzarse en algunos momentos.

Específicamente, el proceso del estrés establece que las exigencias laborales (como por ejemplo la carga de trabajo psicológico o físico) pueden incrementar los niveles de *burnout* en el trabajador y, consiguientemente, dañar su salud, reducir su rendimiento, etc. Por el contrario, el proceso motivacional establece que los recursos laborales (como por ejemplo el nivel de control sobre el propio trabajo y el apoyo social de parte los compañeros) incrementan la participación en el trabajo y, consiguientemente, aumentan los niveles de bienestar y de rendimiento laboral. Los dos procesos descritos son, asimismo, capaces de interaccionar entre sí. Por ejemplo, el modelo prevé que la interacción entre exigencias y recursos laborales puede reducir los niveles de *burnout*. En otras palabras, en línea con lo que defiende Karasek (1979), cuando hay altos niveles de carga de trabajo (exigencia laboral), el apoyo social de los compañeros (recursos laborales) puede reducir los niveles de *burnout* del trabajador. El modelo *Job Demand-Resources* ha encontrado muchas aplicaciones de este factor al ámbito escolar. Así, un estudio reciente (Dicke y otros, 2017) ha investigado el estrés en una muestra de 1.700

docentes alemanes al inicio de su carrera profesional. Los resultados señalan que los recursos, como la autoeficacia percibida en los enseñantes, se relacionan con la participación en el trabajo, mientras que las exigencias, como las dificultades en clase, se relacionan con el *burnout*. Asimismo, muestra que niveles más altos de exigencia laboral de tipo relacional, mental o física se vinculan con altos niveles de *burnout*, mientras que niveles más altos de recursos laborales (apoyo por parte de los compañeros, apoyo de los superiores, control del trabajo y significado del trabajo) se asocian a más bajos niveles de *burnout*. Algo similar encontraron Guglielmi, Simbula y Depolo (2009) en un estudio con 235 profesores a los que se les había administrado un cuestionario sobre demandas laborales (injusticia y conflicto entre la vida familiar y la laboral), recursos (influencia/participación y oportunidad de desarrollo personal), *burnout*, implicación, salud mental y conductas de ciudadanía organizativa. Estas últimas se refieren a aquellos comportamientos discrecionales y voluntarios realizados en el contexto laboral que no están previstos en el contrato formal de trabajo ni prescritos en las normas pero que contribuyen a determinar la eficacia organizativa. Los resultados de los análisis llevados a cabo muestran que el *burnout* es un mediador entre las demandas laborales y la salud mental; en otros términos, una mayor carga laboral en cuanto a las demandas o exigencias incrementa los niveles de *burnout*, que, a su vez, influye negativamente en la salud mental de los enseñantes. Estos resultados, por consiguiente, apoyan el proceso energético hipotetizado por el modelo JD-R que estamos describiendo. Por otra parte, esta investigación también confirma el papel que el mediador «implicación en el trabajo» (*work engagement*) desempeña en la relación entre los recursos laborales y los comportamientos de ciudadanía organizativa. Podemos decir que, con arreglo

a lo previsto en el proceso motivacional, los recursos laborales alimentan el nivel de implicación que, en consecuencia, resulta de la puesta en práctica de los comportamientos de ciudadanía organizativa. Los datos empíricos, pues, confirman que los dos procesos previstos en el modelo JD-R tienen efectos opuestos sobre el bienestar de los docentes: unas demandas altas llevan a una mala salud mental, mientras que unos recursos adecuados favorecen la ejecución de conductas de ciudadanía organizativa. Una ampliación del *Job Demand-Resources Model* para predecir el *burnout* y la implicación, que incluye también los recursos personales además de los laborales, fue probada en una muestra de 274 profesores españoles, confirmándose tales relaciones a nivel longitudinal (Prieto y otros, 2008).

Hasta aquí hemos estado subrayando el papel de los factores de riesgo psicosocial en la escuela, a la vez que destacábamos que una parte importante del profesorado no está estresada ni sufre *burnout*, sino que está satisfecha y motivada, y reconoce en el trabajo una importante fuente de satisfacción (Roth y otros, 2007). Desde la perspectiva del modelo de recursos *Job Demand*, por ejemplo, tanto Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006), por un lado, como Simbula y Guglielmi (2013), por otro, han demostrado que desarrollar los recursos laborales puede ser un buen punto de partida para mejorar el bienestar de los profesores. Los recursos laborales pueden, pues, representar una palanca para activar el proceso motivacional y la participación con el posible resultado de llegar a un círculo virtuoso entre la inversión personal, los resultados, la satisfacción y el bienestar.

Partiendo de estas premisas, en un proceso de prevención del estrés de cara a la evaluación de los riesgos y la reducción y gestión de los problemas, además de determinar los factores de riesgo que pueden ser definidos como nocivos y que influyen

negativamente en la salud y en el bienestar (como por ejemplo la falta de apoyo por parte de la dirección), es necesario equiparse y prepararse para supervisar y potenciar también los riesgos que pueda haber en el contexto laboral, que pueden ser definidos como factores protectores (como por ejemplo la formación y la oportunidad de aprendizaje).

3. La formación profesional es un poderoso factor de prevención

Las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes —donde el recurso laboral favorito es un liderazgo atento a la creación de ocasiones formativas que pueden traducirse en una práctica didáctica más eficaz en términos de resultados de aprendizaje para los estudiantes— representan un poderoso factor de prevención. Por el contrario, la imposibilidad de desarrollo de la carrera constituye una fuente de estrés. Según esta forma de ver la prevención, en la interacción de diferentes variables es central promover el aprendizaje permanente del enseñante, quien, a través de su actividad didáctica, de planificación y de evaluación, colectiva y reflexiva, determina, aparte de otras variables de fondo, los aprendizajes de los estudiantes. Las escuelas que ofrecen a los docentes amplias oportunidades de formación y la posibilidad de crear una importante red social dentro del cuerpo docente consiguen potenciar de forma decisiva la participación de los propios docentes en las iniciativas de formación, consiguiendo un efecto positivo de larga duración en los buenos resultados de los estudiantes (Evers; Heijden; Gerrichhauzen, 2011). En este sentido, resulta interesante citar la operaciona-

zación del desarrollo profesional de los docentes ofertada por el TPD@Work (Evers; Kreijns; Heijden, 2016), que implica un componente de proactividad de parte de los docentes, sobre todo en términos de participación tanto de profesores como de estudiantes en la idoneidad del propio trabajo, de la colaboración y la inclinación a experimentar durante las horas de clase.

En cuanto a los profesores, se produce en ellos una fuerte demanda de ayuda con respecto a su propia formación que si, por un lado, se explicita como una exigencia de unas indicaciones más precisas sobre estrategias y técnicas de enseñanza, por otro, hace referencia implícitamente a una genérica petición de apoyo a la función docente en las escuelas (o tal vez en la sociedad). Es casi la expresión de una necesidad de volver a encontrar el sentido de ser profesores y la confianza de actuar de forma eficaz en clase.

En la lógica de la prevención del estrés que hemos ilustrado —y más aún en el modelo específico del *Job Demands-Resources* como marco para entender diversos procesos organizativos que interesan a la escuela—, la planificación, la evaluación y, más específicamente, el desarrollo de la competencia en estos ámbitos representan para la escuela la forma de prevención capaz de aumentar los *job resources* y reducir las *job demands*.

3.1. Saber planificar y saber evaluar para aumentar los *job resources* y reducir las *job demands*

En los contextos escolares, donde existe una multiplicidad de variables (socio-relacionales, político-culturales y organizativas/de gestión) que intervienen en los procesos generales de enseñanza/aprendizaje, se percibe una cierta «complejidad» y se capta

una fuerte necesidad de tener unas buenas competencias de planificación; esto es, capacidad de análisis de las situaciones problemáticas, aptitud de lectura crítica y consciente de las indicaciones curriculares, talento para tomar decisiones coherentes con los objetivos perseguidos, aptitud para idear creativamente estrategias adecuadas, y tener hábitos de verificación, de autoevaluación y de replanificar. En el interior de un pensamiento planificador, siempre hay, pues, una idea positiva de transformación y mejora; a pesar de ello, la competencia para planificar en el interior de las escuelas apenas se manifiesta hoy día. La posibilidad de un pensamiento —y de una modalidad de trabajo— que analice con atención las necesidades y se centre en imaginar soluciones de cara a un futuro posible, conjuntando el impulso creativo de la innovación con la cautela y la humildad de quien pone a prueba continuamente sus propias hipótesis, es algo cada vez más raro en nuestra sociedad, y quien hace eso tiene dificultades para sobrevivir incluso dentro de los contextos escolares.

En este sentido, hay que conseguir que las escuelas vuelvan a realizar las prácticas habituales de planificación, iniciando en primer lugar la planificación de la didáctica, es decir, poniendo en el centro de la atención las funciones del enseñante en la gestión de la enseñanza/aprendizaje, ámbito en el que los procesos transformativos de mejora y desarrollo de las competencias de los alumnos están constantemente presentes en los docentes y donde, por tanto, mejor se puede formar y poner a prueba su profesionalidad.

Con ese propósito, se debe considerar que es precisamente sobre la capacidad y las prácticas de cada enseñante donde se debe insistir: los datos internacionales de los últimos quince años de la OCDE-PISA, así como los de la reciente investigación Talis (OECD, 2014; Vieluf y otros, 2012), han evidenciado

que la variedad en el uso más o menos innovador de prácticas didácticas y evaluativas en clase se debe en grandísima medida a variables del profesor, más que a variables escolares o del país a que se pertenezca. El debate internacional sobre el profesorado y sobre la enseñanza devuelve, por lo tanto, una imagen clara de la necesidad de apostar por el desarrollo de la profesionalidad de cada enseñante, particularmente de la profesionalidad didáctica.

Eso significa, por una parte, crear las condiciones institucionales esenciales (tanto políticas como organizativas) de espacio y tiempo, disponer de recursos para reactivar la planificación didáctica y el debate colectivo sobre los procesos de enseñanza dentro de los centros escolares; y, por otra parte, disponer de una idea compartida —aunque histórica y culturalmente determinada— de calidad de la didáctica.

Ya en el campo de las ciencias débiles, no disponemos de teorías establecidas y ampliamente compartidas sobre aquello que podría y debería ser hoy día una buena didáctica escolar, pero la proximidad con los resultados de la investigación educativa a nivel internacional y la creación de frecuentes oportunidades de debate entre colegas en la escuela pueden constituir un elemento fundamental para ayudar a cada profesor a tener un buen dominio de la competencia de planificación.

Además de la planificación, se registran importantes necesidades formativas en cuanto a la evaluación. Incluso las innovaciones del carácter metodológico-didáctico se caracterizan por ser instrumentalmente útiles para la construcción de mejores competencias para los alumnos, pero sus potencialidades solo pueden realizarse de una forma plena cuando van acompañadas de una capacidad igualmente valiosa de los docentes de autoevaluación y reflexión sobre sus propias prácticas. Se trata de promover entre el profesorado un hábito de análisis crítico, una disposición

a implicarse para el cambio, un hábito mental de pensamiento reflexivo que, en resumidas cuentas, considere las propias acciones como hipótesis a verificar, una postura, en definitiva, que caracterice siempre a aquel que realmente se compromete a *hacer investigación* en cualquier ámbito científico.

Allí donde hay una efectiva disponibilidad para intervenir como profesionales de la educación —aceptando la idea de los errores como recurso para el cambio— encontramos que las prácticas de evaluación y de autoevaluación conducen progresivamente a la construcción (o reconstrucción) de situaciones educativas siempre mejores —o sea, ventajosas para el crecimiento— en términos de competencia, de sujetos implicados en el proceso evaluativo (Bondioli; Ferrari, 2004). Ciertamente, la evaluación es una práctica llena de riesgos y peligros que implica una alianza entre evaluadores y evaluados con respecto a los valores en juego, así como un rigor metodológico y una honestidad intelectual. Pero si se dan estas condiciones y si el sujeto aprovecha la oportunidad positiva de coger la costumbre de hacer buenas evaluaciones, entonces podemos hablar de evaluaciones formativas, de evaluaciones para el crecimiento y el desarrollo de los sujetos, sean adultos o niños, implicados en los procesos de educación.

La evaluación es también, por tanto, un tema del campo de la profesionalidad del enseñante en el que conviene invertir para mejorar la calidad de las organizaciones y, por consiguiente, su eficacia.

Manteniendo como preocupación central el cuidado de la profesión docente, la evaluación puede desempeñar un papel importante en esta dirección solo si no la consideramos *a priori* una práctica omnipresente en el interior de las escuelas exigida por las demandas del macrosistema, pues corre el riesgo de con-

vertirse más en un asunto meramente burocrático que en una potencialidad formativa para los sujetos implicados.

En la actual situación de crisis de la profesión docente, la evaluación puede mostrar todas sus potencialidades si el profesorado llega a descubrir (o redescubrir) sus funciones formativas dentro del microcontexto de las clases: un contacto directo con las prácticas didácticas cotidianas, donde el profesor tiene la posibilidad de evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños, observar su utilidad en términos de aprendizaje y experimentar cotidianamente sus repercusiones sobre la evaluación de la profesión, en general, y de la didáctica utilizada, en particular, por parte del profesorado.

En el ámbito de la didáctica, los estudios que se han hecho durante casi medio siglo sobre las funciones de la evaluación formativa han llevado a definir los múltiples matices de la evaluación formativa como un instrumento capaz de analizar y reconstruir (Weeden; Winter; Broadfoot, 2002) los procesos de enseñanza/aprendizaje mediante un uso cuidadoso, por parte del docente, de unos buenos instrumentos de detección de los aprendizajes, por un lado, y de unos buenos *feedback* formativos al alumno, por otro.

Tras los profundos debates científicos, tanto nacionales como internacionales, sobre esta temática, actualmente podemos decir —resumiendo mucho— que la evaluación formativa se caracteriza específicamente por ser una evaluación para el aprendizaje capaz de concentrar su atención diagnóstica sobre las competencias de los alumnos, bien en lo que concierne a los indicadores de competencia disciplinar, bien en lo que concierne a las estrategias metacognitivas que ayudan al propio alumno a autorregular su propio aprendizaje (Allal; Laveault, 2009).

Gracias a esa potencialidad diagnóstica, la evaluación formativa analiza las situaciones de aprendizaje y permite obtener

información para tomar decisiones coherentes y eficaces. Y se centra en los «errores» del alumno y de los enseñantes, considerándolos *recursos*, para planificar o replanificar las intervenciones didácticas en vista de los objetivos de competencia básicos para todos. Dentro de tales prácticas, el uso del *feedback* por parte del enseñante —sea en situaciones formales o en situaciones informales— es un elemento esencial, pues está constituido por un conjunto de estrategias intencionalmente orientadas a donde los estímulos verbales y no verbales tienen por objeto desarrollar en el alumnado nuevas posibilidades de aprendizaje.

Todos estos aspectos hacen de la evaluación formativa un instrumento esencialmente didáctico, capaz de valorar y activar todas las potencialidades de una didáctica individualizada que apuesta por la calidad y la equidad de los resultados.

Es a partir de estos conceptos que podemos aprovechar la potencia innovadora de la evaluación formativa, modificando las prácticas cotidianas, señalando en este sentido incluso su valor como instrumento organizativo. Se trata de preguntarse, en suma, cuánto podría mejorar la calidad de la didáctica si el enseñante fuera capaz de percibir y analizar sus negligencias o incompetencias a la hora de definir y comunicar a los alumnos objetivos de aprendizaje en la elección instrumentos para detectar habilidades aprendidas, en la realización de operaciones de suministro de pruebas, en la comunicación de criterios para corregir las propias pruebas de examen, en la devolución de *feedback* a los alumnos al finalizar la corrección de las pruebas, en la utilización de una evaluación; en fin, que la evaluación formativa no esté constante e incondicionalmente vinculada a la mera atribución de notas, sino que se convierta realmente en un instrumento para regular la didáctica y para motivar el aprendizaje. La posibilidad que tienen los profesores de ponerse a prueba a sí mismos haciendo evalua-

ciones creativas, en la línea que estamos apuntando, constituye una oportunidad revolucionaria para el cambio en la escuela y de la escuela y, como ya han evidenciado desde hace décadas las investigaciones internacionales, un elemento clave para la eficacia de la enseñanza (Black; Wiliam, 2009).

Si las prácticas de evaluación formativa en clase pueden, por tanto, representar un proceso para la renovación de la escuela (también organizativo), entonces es justamente a partir de tales prácticas que debemos insistir en la importancia de la formación y el desarrollo profesional. Llevar a cabo una buena evaluación escolar es sobre todo una cuestión de formación y de profesionalidad, y en ningún caso las prácticas evaluativas pueden ser abandonadas al sentido común, sino que necesitamos de una formación adecuada y continua.

Tomando, a título de ejemplo, el caso de Italia, la investigación Talis muestra cómo algunas concepciones erróneas y «malos hábitos» están muy presentes en las clases: un uso tradicional (y totalmente ineficaz para los fines del aprendizaje) de los llamados exámenes, declarado por el 80 % de la muestra (frente a una media del 49 % en la OCDE); una consideración simplista de los test estandarizados y un uso muy limitado de la gran multiplicidad de instrumentos que hay para evaluar el rendimiento; y un escaso hábito (solo el 53 % de la muestra) de utilizar los comentarios escritos al lado de la nota sobre el trabajo de los estudiantes. Resultados similares son confirmados también por Bolondi (y otros, 2015) a partir de su muestra de estudiantes de secundaria. En las investigaciones internacionales se puede ver que el uso del trabajo en grupo en las clases italianas es muy limitado, lo que constituye un indicador ciertamente negativo en cuanto a la evaluación formativa, que no puede existir si no hay posibilidad de recuperación en pequeños

grupos. Si a todo esto añadimos la costumbre tradicional, y actualmente más generalizada que nunca, de los profesores de asociar la idea de *evaluación* a la de la *nota*, encontramos la medida de cuán urgente es comprometerse con la formación (inicialmente y durante el ejercicio de la profesión) del profesorado en la deconstrucción y en la reconstrucción de sus concepciones y prácticas evaluativas.

Se trata precisamente de trabajar en la formación de los enseñantes (incluso para ayudarles en sus prácticas dentro de contextos organizativos complejos y a menudo obligatorios) con el fin de entrar en el fondo de las microprácticas en clase y tomar medidas para expulsar de la escuela malos hábitos y probar la utilidad de una evaluación que consiste ante todo en analizar y reconstruir. La propagación de una cultura de la evaluación bien hecha en y de la escuela puede comenzar solo a partir de aquí, a partir de entrar en el interior de las clases y de las prácticas didácticas para acompañar a los docentes en su camino hacia el cambio, construyendo juntos contextos institucionales destinados a sostenerlo y a facilitarlos.

Siguen planteándose las preguntas de cómo formar a los docentes y de cuáles son las metodologías más útiles para promover eficazmente el cambio; en este sentido es importante analizar también todo lo que ya se está haciendo en el campo de la formación del profesorado italiano, tanto en su preparación como ya en su ejercicio profesional, valorando y reconstruyendo, a partir de la ayuda constante, a los enseñantes en su sentido de la autoeficacia.

Tal vez pueda ser de ayuda en este caso el concepto de *evaluación formativa*, adaptándolo del ámbito del *assessment* al de la *educational evaluation* con el fin de utilizarlo como estrategia para la profesión docente (Bondioli, Ferrari, 2004; Lodini, Vannini, 2006;

D'Ugo, Vannini, 2015). Una *evaluación formativa* entendida incluso como forma de Investigación-Formación,² donde los investigadores/formadores y los docentes/investigadores se impliquen en procesos sistemáticos y recursivos en los que, en primer lugar, se analicen las concepciones de los enseñantes y sus prácticas didácticas y, posteriormente, se impliquen en una interpretación crítica de los datos analizados, con el objetivo de construir y negociar decisiones compartidas para planificar el cambio. Se abren al respecto múltiples direcciones de profundización, bien en cuanto a la modalidad de análisis de los datos de las situaciones de formación docente (piénsese, por ejemplo, en la fértil dirección de investigación relacionada con los videoanálisis de las prácticas de los enseñantes), bien con respecto a las diferentes formas de estimular la reflexión y compartir decisiones en los grupos de enseñantes o dentro de contextos escolares específicos.

2. Véase, por ejemplo, una aplicación en: <<http://crespi.edu.unibo.it/>>. Documento «Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI». <<http://crespi.edu.unibo.it/content/un%E2%80%99idea-comune-di-ricerca-formazione-all%E2%80%99interno-del-centro-crespi-0>>.

Bibliografía

- Allal, L.; Laveault, D.** (2009). «Assessment for learning. Evaluation-soutien d'apprentissage». *Mésure et Evaluation en Education* (vol. 32, n.º 2, págs. 99-104).
- Bakker, A. B.; Demerouti, E.** (2017). «Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward». *Journal of Occupational Health Psychology* (vol. 22, n.º 3, pág. 273).
- Bass, B. M.; Riggio, R. E.** (2006). *Transformational leadership* (2.ª ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Billehøj, H.** (2007). *Report on the ETUCE Survey on teachers' Work-related Stress* [informe de investigación en línea]. European Trade Union Committee for Education. [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018]. <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Report_WRS_EN.pdf>
- Black, P.; Wiliam, D.** (2009). «Developing the theory of formative assessment». *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability* (vol. 21, n.º 1, págs. 5-31).
- Bolondi, G.; Ferretti, F.; Franchini, E. y otros** (2015). «La valutazione formativa nella didattica della matematica. Primi risultati del progetto internazionale FAMT&L». En: *La didattica della matematica, disciplina per l'apprendimento* (págs. 3-8). Bologna: Pitagora Editrice.
- Bondioli, A.; Ferrari, M.** (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Chaplain, R. P.** (2008). «Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England». *Educational Psychology* (vol. 28, n.º 2, págs. 195-209).
- Cox, T.; Griffiths, A.; Rial-Gonzales, E.** (2000). *Work-related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Demerouti, E.; Bakker, A. B.; Nachreiner, F. y otros** (2001). «The job demands-resources model of burnout». *Journal of Applied Psychology* (vol. 86, n.º 3, págs. 499-512).
- Dicke, T.; Stebner, F.; Linninger, C. y otros** (2017). «A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model». *Journal of Occupational Health Psychology* (vol. 23, n.º 2, págs. 262-277).
- Dollard, M.; Skinner, N.; Tuckey, M. R. y otros** (2007). «National surveillance of psychosocial risk factors in the workplace: An international overview». *Work & Stress* (vol. 21, n.º 1, págs. 1-29).
- Dorman, J. P.** (2003). «Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis». *Social Psychology of Education* (vol. 6, n.º 2, págs. 107-127).
- D'Ugo, R.; Vannini, I.** (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Angeli.
- European Agency for Safety and Health at Work** (2008). *Prevention of work-related stress in the education sector* [artículo en línea]. E-Facts. [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<<http://osha.europa.eu/en/publications/e-facts/efact31>>
- Evers, A. T.; Kreijns, K.; Heijden, B. I. van der** (2016). «The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work». *Studies in continuing education* (vol. 38, n.º 2, págs. 162-178).
- Evers, A. T.; Kreijns, K.; Heijden, B. I. van der y otros** (2011). «An organizational and task perspective model aimed at enhancing teachers' professional development and occupational expertise». *Human Resource Development Review* (vol. 10, n.º 2, págs. 151-179).
- Fenstermacher, G. D.; Richardson, V.** (2005). «On making determinations of quality in teaching». *Teachers college record* (vol. 107, n.º 1, págs. 186-213).

- Giaccone, M.** (2007). *Annual review of working conditions in the EU 2006 – 2007* [informe en línea]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<<http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0741.htm>>
- Guglielmi, D.; Fraccaroli, F.** (2016). *Stress a scuola. 12 interventi per insegnanti e Dirigenti*. Bologna: Il Mulino.
- Guglielmi, D.; Simbula, S.; Depolo, M.** (2009). «Job Demands-Resources Model: uno strumento per la valutazione dei fattori di rischio nella scuola». *Psicologia dell'educazione e della formazione* (vol. 11, n.º 3, págs. 1-28).
- Hakanen, J. J.; Bakker, A. B.; Schaufeli, W. B.** (2006). «Burnout and work engagement among teachers». *Journal of School Psychology* (vol. 43, n.º 6, págs. 495-513).
- Hallinger, P.; Heck, R. H.** (2011). «Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning». En: *International Handbook of Leadership for Learning* (págs. 469-485). Dordrecht: Springer.
- Karasek, R. A.** (1979). «Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign». *Administrative Science Quarterly* (vol. 24, n.º 2, págs. 285-308).
- Kompier, M. A. J.; Taris, T. W.** (2005). «Psychosocial risk factors and work-related stress: State of the art and issues for future research». En: A. G. Antoniou y C. L. Cooper. (eds.). *Research companion to organizational health psychology*. Londres: Bodwin.
- Konidari, V.; Abernot, Y.** (2006). «From TQM to learning organisation- Another way for quality management in educational institutions». *International Journal of Quality and Reliability Management* (vol. 23, n.º 1, págs. 8-26).

- Leithwood, K.; Jantzi, D.** (2008). «Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices». *School effectiveness and school improvement* (vol. 17, n.º 2, págs. 201-227).
- Lodini, E.; Vannini, I.** (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milán: Angeli.
- Lorente, L.; Salanova, M.; Martínez, I. y otros** (2008). «Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time» [artículo en línea]. *Psicothema* (vol. 20, n.º 3, págs. 354-60). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018]. <http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2008_Lorente-Salanova-Mart%C3%ADnez-Schaufeli.pdf>
- Lunenburg, F.** (2011). «Decision Making in Organizations» [artículo en línea]. *International Journal of Management, Business, and Administration* (vol. 15, n.º 1, págs. 1-9). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018]. <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Decision%20Making%20in%20Organizations%20IJMBA%20V15%20N1%202011.pdf>>
- Mintzberg, H.** (2009). *Tracking strategies: Toward a general theory of strategy formation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Montgomery, C.; Rupp A. A.** (2005). «A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers». *Canadian Journal of Education* (vol. 28, n.º 3, págs. 458-486).
- National Policy Board for Educational Administration** (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston: Author.
- OECD** (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. OECD Publishing.
- OECD** (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

- Paletta, A.; Alivernini, F.; Manganelli, S.** (2017). «Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables» [artículo en línea]. *International Journal of Educational Management* (vol. 31, n.º 2, págs. 98-117). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
- Popova-Nowak, I.; Cseh, M.** (2015). «The Meaning of Organizational Learning: A Meta-Paradigm Perspective». *Human Resource Development Review* (vol. 14, n.º 3, págs. 299-331).
- Roth, G.; Assor, A.; Kanat-Maymon, Y. y otros** (2007). «Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning». *Journal of Educational Psychology* (vol. 99, n.º 4, págs. 761-774).
- Santavirta, N.; Solovieva, S.; Theorell, T.** (2007). «The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers». *British Journal of Educational Psychology* (vol. 77, n.º 1, págs. 213-228).
- Scheerens, J.** (2015). «Theories on educational effectiveness and ineffectiveness». *School Effectiveness and School Improvement* (vol. 26, n.º 1, págs. 10-31).
- Scheerens, J.** (2016). «School Effectiveness Research and the Meaning of the Most Important Effectiveness-Enhancing Conditions». En: *Educational Effectiveness and Ineffectiveness* (págs. 105-145). Amsterdam: Springer.
- Simbula, S.; Guglielmi, D.** (2013). «I am engaged, I feel good, and I go the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences» [artículo en línea]. *Journal of Organizational Psychology* (vol. 29, n.º 3, págs. 117-125). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<<http://journals.copmadrid.org/jwop/article.php?id=8a1e808b55fde9455cb3d8857ed88389>>

- Stufflebeam, D. L.** (2003). «The CIPP model for evaluation». En *International handbook of educational evaluation* (págs. 31-62). Amsterdam: Springer.
- Stufflebeam, D. L.; Zhang, G.** (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. Londres: Guilford Publications.
- Vannini, I.** (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vieluf, S. y otros** (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.
- Weeden, P.; Winter, J.; Broadfoot, P.** (2002), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Weick, K.** (1979). *The social psychology of organizing*. Nueva York: Newbery Award Records.

Capítulo III

La interacción en el aula

Cristina García-Ael, José Francisco Morales

1. Interacción y contexto escolar

Las conductas nucleares de la educación escolar tienen lugar dentro del aula. La explicación de conceptos, las orientaciones e instrucciones a los alumnos y la comunicación con otros maestros y con los padres son actividades en las que el maestro es protagonista, mientras que en la atención a las explicaciones de los maestros, en la realización de actividades escolares y, especialmente, en tareas que implican cooperación, el protagonismo es de los alumnos. En cada caso, la naturaleza de esa interacción viene definida y limitada por el contexto escolar, es decir, por las normas prevalentes de la comunidad y las experiencias sociales compartidas de todos los actores implicados. Como señalan Ovejero, Morales y Yubero (2018) en el prólogo de este mismo libro, el contexto en que tiene lugar la conducta de los agentes escolares debería ser analizado a tres niveles: el primero, grupal; el segundo, organizacional; y el tercero, ideológico, económico y sociopolítico.

2. La toma social de perspectiva

La *toma social de perspectiva* se define como los intentos de los maestros de percibir, de forma precisa, los pensamientos y sentimientos de sus alumnos, prestando atención, sobre todo, a cómo

estos perciben una determinada situación. Es el resultado de la investigación sobre los sesgos y errores que nos impiden percibir a los otros de una manera correcta (Tversky; Kahneman, 1974), una actitud que ha llevado a reconocer la importancia de la postura inversa, es decir, atender a la percepción exacta del yo y de los demás. Esta compleja aptitud descansa sobre dos dimensiones. La primera de ellas se refiere a la capacidad/habilidad necesaria del maestro para percibir los pensamientos y sentimientos de sus estudiantes. La segunda, de carácter motivacional, alude a la energía necesaria para implicarse con frecuencia en esta actividad (Gehlbach, 2010). Durante la interacción dentro del aula, la toma social de perspectiva tiene una especial trascendencia, porque es el momento en el que los maestros pueden ser susceptibles de sesgos perceptivos, como el error fundamental de atribución o el sesgo de confirmación —que se explicarán más adelante—, e incurrir en inexactitudes e imprecisiones en la percepción de la conducta de los alumnos. Este hecho tiene importantes consecuencias que han señalado diversos investigadores (Hall; Andrzejewski; Yopchick, 2009). Entre otras cosas, podría ayudar a mejorar la comunicación en el entorno escolar (Nickerson, 1999) o la resolución de conflictos (Corcoran; Mallinckrodt, 2000).

3. El sesgo del maestro/profesor

Otra forma de debilitar la precisión de la *toma social de perspectiva* son los estereotipos, esas expectativas basadas en generalizaciones sociales vigentes en la sociedad (Ashmore; Del Boca, 1981). Las diferencias entre alumnos relativas a los antecedentes escolares y otras características destacadas, como el estatus socioeconómico,

mico o la apariencia física, posibilitan que el profesor recurra al uso de estereotipos. Estas expectativas pueden ser valiosas para el profesor cuando gestiona su aula, siempre que sea consciente de que los estereotipos son atajos, más que realidades válidas y precisas. Por tanto, cuando hablamos del sesgo del profesor nos estamos refiriendo al hecho de que un juicio que debería basarse en hechos observados y comprobados está afectado por información estereotípica (Babad, 2009).

Desde los tiempos de Rosenthal y Jacobson (1968), pioneros en estos estudios y precursores de una línea de investigación que ha perdurado hasta nuestros días, el efecto Pigmalión, numerosos estudios realizados en el ámbito escolar han confirmado la existencia del sesgo del profesor. En esencia, lo que todos ellos concluyen es que, cuando existe información «sesgada», lo que ocurre con frecuencia es que al profesor le resulta muy difícil atenerse a los hechos objetivos (Dion, 1972).

La literatura escolar también ha dejado patente que, en la interacción en el aula, las expectativas del profesor se transmiten a los alumnos. Esto no siempre ocurre de manera explícita y manifiesta. Son, más bien, conductas no verbales del profesor (por ejemplo, el tono de voz, gestos) las encargadas de transmitir a los alumnos qué expectativas existen sobre ellos. Lo realmente interesante es la elevada capacidad perceptiva que tienen los alumnos para captar lo que su profesor piensa y espera de ellos. Esto explica por qué una expectativa negativa del profesor sobre un alumno en particular o sobre un grupo de alumnos puede acabar por perjudicar a su rendimiento académico. Así se ha puesto de manifiesto en estudios realizados en países diferentes y con alumnos pertenecientes a grupos de los que se espera *a priori* un bajo desempeño, ya sea por su estatus socioeconómico, por el conocimiento de sus antecedentes escolares, por su etnia

o por su género, entre otros muchos factores susceptibles de fundamentar estereotipos (Babad; Avni-Babad; Rosenthal, 2003).

3.1. La conducta diferencial del maestro

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, las expectativas del profesor pueden afectar al rendimiento de los alumnos. Naturalmente, esto requiere que el profesor se comporte de forma diferente con ellos. Un ejemplo de conducta diferencial del profesor es la formulación de menos preguntas en el aula a los alumnos sobre los que mantiene bajas expectativas, el hecho de proporcionarles una información escasa o insuficiente para comprender una explicación o el no dedicarles la atención adecuada, entre otros muchos comportamientos (Brophy, 1985).

Babad (1998) agrupa la amplia gama de conductas diferenciales del profesor en dos categorías, la primera de carácter instruccional y la segunda de carácter afectivo. Desde el punto de vista de la instrucción, cabe esperar que el maestro preste más atención a aquellos alumnos que tienen más problemas en este ámbito. Es decir, una conducta diferencial de este tipo estaría justificada siempre y cuando el beneficio que obtuvieran los alumnos con problemas se hiciera sin perjudicar al resto de sus compañeros (Babad, 1990). Precisamente esto fue lo que se encontró en un estudio realizado por Babad (1995) con estudiantes de 5.º y 6.º de primaria. En concreto, la autora confirmó que la ayuda que proporcionaba el profesor en el ámbito instruccional a los alumnos con bajas expectativas se relacionaba positivamente con el clima del aula. Además, los estudiantes evaluaban más positivamente los esfuerzos del profesor cuando prestaba más apoyo instruccional a los alumnos con bajas expectativas.

Por lo que respecta a la conducta diferencial con énfasis en la dimensión afectiva, sucede, sin embargo, que los profesores manifiestan una actitud más positiva hacia los alumnos con elevado rendimiento (Cooper; Good, 1983). Este hecho se combina con un «desajuste perceptivo profesor-alumno». Así, mientras los alumnos estiman que aquellos compañeros sobre los que existen altas expectativas de desempeño reciben más apoyo emocional, los profesores perciben justamente lo contrario; es decir, que son aquellos sobre los que existen bajas expectativas los que obtienen más. Este desajuste se traduce en reacciones negativas de los alumnos, tales como una menor satisfacción con la interacción en el aula, un mayor rechazo de su profesor y un menor deseo de continuar el curso siguiente con él (Babad, 1995).

4. La importancia del clima en la escuela

La interacción que tiene lugar en el aula es objeto de un continuo análisis y está sometida a una detenida interpretación por parte de todos los que participan en ella. Lo que se conoce como *clima de la escuela* es la aproximación más aceptable a la forma en que la analizan e interpretan los maestros en una escuela dada. Para estos, el clima de la escuela tiene un significado especial, ya que entre sus componentes se incluyen la calidad de las relaciones entre las personas que forman parte de la escuela, la enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, la colaboración de los maestros entre sí, o con el personal administrativo, y el apoyo recibido por parte del centro educativo (Cohen; McCabe; Michelli; Pickeral, 2009).

Existen numerosos estudios focalizados en analizar cómo afecta el clima escolar al estrés del profesor (De Nobile; McCormick, 2005), a la eficacia de su enseñanza (Hoy; Woolfolk, 1993) o a la satisfacción con su trabajo (Butt y otros, 2005). De todos ellos, quizá sea el de Collie, Shapka y Perry (2012) el más relevante, porque examina cómo interactúan simultáneamente estas experiencias del profesor con el clima escolar.

Desde un punto de vista operacional, Collie, Shapka y Perry (2012) utilizan la escala de Johnson, Stevens y Zvoch (2007), integrada originalmente por 17 ítems, para medir el clima escolar. Tras su revisión, la reducen a 12 ítems agrupados en cuatro factores:

- 1) Colaboración con otros maestros (por ejemplo, los maestros colaboran en el diseño de los programas de enseñanza).
- 2) Relaciones con los estudiantes (por ejemplo, en esta escuela los estudiantes tienen un buen comportamiento).
- 3) Recursos de la escuela (por ejemplo, los materiales para la enseñanza no siempre son accesibles).
- 4) Toma de decisiones (por ejemplo, tengo poco que decir en la gestión de la escuela).

4.1. Las variables de resultado

En el estudio de Collie, Shapka y Perry (2012), las percepciones del clima escolar por parte de los maestros se relacionaron con tres variables importantes en el ejercicio de su labor docente. Son las llamadas *variables de resultado*, es decir, variables que son cruciales para el éxito de los maestros en su actividad de enseñanza. En concreto, nos referimos al estrés relacionado con la

conducta de los estudiantes, a la eficacia de la enseñanza y a la satisfacción en el trabajo.

4.1.1. Estrés de trabajo

Es el resultado de experimentar emociones desagradables en la actividad de la enseñanza. Por lo general, se utiliza la escala de Boyle, Borg, Falzon y Baglioni (1995) para medir dos fuentes fundamentales de estrés:

1) La conducta y disciplina de los estudiantes (por ejemplo, el mantenimiento de la disciplina en clase).

2) La carga de trabajo (por ejemplo, la presión de la dirección y del distrito escolar).

4.1.2. Eficacia de la enseñanza

Consta de tres factores fundamentales. En primer lugar, está la confianza en la capacidad para promover la motivación, la comprensión y la valoración de la enseñanza del estudiante, es decir, la eficacia en el *engagement*. A ella se suma el manejo o la eficacia en la gestión del aula, que se refiere a la confianza en la capacidad para controlar la conducta disruptiva y conseguir que los estudiantes sigan las reglas del aula. Finalmente, entran en escena las estrategias de instrucción, especialmente por lo que se refiere a su grado de eficacia. Estos tres factores se suelen medir con la escala de Tshannan-Moran y Hoy (2001), la *Teachers' Sense of Efficacy Scale*:

1) Eficacia en el *engagement* (por ejemplo, en qué medida resulta posible, para el maestro, motivar a los alumnos que muestran escaso interés en el trabajo escolar).

2) Eficacia en la gestión (por ejemplo, en qué medida resulta posible, para el maestro, controlar la conducta disruptiva en el aula).

3) Eficacia en la instrucción (por ejemplo, en qué medida resulta posible, para el maestro, utilizar una amplia gama de estrategias de evaluación).

4.1.3. Satisfacción en el trabajo

Para medir la satisfacción de los maestros con la naturaleza del trabajo de enseñanza, se usaron cuatro ítems de la *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1997) (por ejemplo, me gusta lo que hago en el trabajo).

4.1.4. Relaciones entre las variables de resultado

Los resultados del estudio de Collie, Shapka y Perry (2012) pusieron de manifiesto que las tres variables de resultado estaban relacionadas entre sí. También demostraron que las experiencias que tenían los maestros en una de las variables influían en sus experiencias con las dos restantes. En concreto, la eficacia en la enseñanza se relacionaba directamente con el sentimiento de satisfacción con el trabajo del maestro.

Por su parte, el estrés influía en la eficacia de la enseñanza y en la satisfacción con el trabajo. Es decir, cuanto más estrés experimentaban los maestros debido a la carga de trabajo, más intensa era la relación negativa con la satisfacción en el trabajo. Y cuanto más estrés experimentaban en aspectos relacionados con la conducta y disciplina de los estudiantes, mayor era la relación negativa con la eficacia de la enseñanza. Ahora bien, la relación entre el estrés producido por la conducta del estudian-

te y la satisfacción en el trabajo se producía de forma indirecta, ya que aparecía mediada por la eficacia de la enseñanza. En otras palabras, por sí mismo, el estrés que produce la conducta del estudiante no es necesariamente perjudicial para la satisfacción del profesor con su trabajo. Sin embargo, cuando va unida a un sentido reducido de la eficacia de la enseñanza, tiene un impacto negativo sobre la satisfacción en el trabajo.

Por otro lado, el nivel de colaboración entre colegas a la hora de planificar y enseñar se asociaba positivamente con los dos tipos de estrés, así como con la eficacia de la enseñanza. Esta relación con el estrés no era la que esperaban los autores, que presuponían, más bien, que la colaboración estaría asociada a niveles reducidos de estrés. Una explicación a este resultado la aporta Johnson (2003). Según este autor, hay tantos costes como beneficios asociados a la colaboración. Un coste es la intensificación, que se refiere a más reuniones y a una mayor carga de trabajo como resultado de la planificación y la enseñanza en colaboración. Por otra parte, hay culturas colaborativas, y la colaboración se puede ver como algo positivo o negativo por los maestros en función del clima de colaboración que exista en su escuela.

5. Orientaciones de los alumnos y su relación con el entorno escolar

Uno de los aspectos articuladores de la interacción en el aula es la orientación de los alumnos hacia los objetivos o metas educativas. La investigación ha desvelado la existencia de dos grandes orientaciones personales hacia metas contrapuestas. Una de ellas es la orientación a la tarea, que surge, fundamentalmente,

del interés primordial por dominar una tarea concreta. La otra es la orientación hacia metas de capacidad, también conocida como orientación hacia el rendimiento o hacia el ego, cuyo interés consiste, más bien, en tratar de demostrar la propia capacidad en comparación con otros (Ames; Archer, 1988).

5.1. Orientaciones personales de meta, metas sociales, de responsabilidad social y de estatus

Las orientaciones hacia metas de tarea y de capacidad de los estudiantes se miden habitualmente con la escala *Patterns of Adaptive Learning Survey* (Midgley y otros, 1996). En líneas generales, la orientación hacia metas de tarea (por ejemplo, lo que más me gusta del trabajo de la escuela es que me haga pensar) se relaciona con pautas adaptativas de aprendizaje. Lo contrario ocurre con la orientación hacia metas de capacidad (por ejemplo, quiero hacerlo mejor que otros estudiantes de mis clases). Esta diferencia se explica porque, en comparación con la meta de capacidad, la meta de tarea se focaliza en la tarea, se convierte en objetivo central y, al mismo tiempo, resta importancia al yo (Duda; Nicholls, 1992).

Por lo general, se ha comprobado que estos dos tipos de orientación son fundamentales para explicar por qué disminuye la motivación de los estudiantes hacia el logro. No obstante, la motivación de los estudiantes depende también del respaldo que prestan a otro tipo de metas, como son las metas de responsabilidad social, las metas sociales y las metas de estatus. Las metas de responsabilidad social se refieren a la «adhesión a las reglas sociales y a las expectativas de rol» (Wentzel, 1991b, pág. 2), es

decir, a la disposición de seguir las instrucciones del profesor y trabajar de manera constante (por ejemplo, intento hacer lo que mis maestros me piden).

Las metas de responsabilidad social se activan cuando los estudiantes consideran que son capaces de satisfacer las demandas sociales formales del contexto de la clase y, por supuesto, quieren hacerlo (Wentzel, 1991a). Por lo general, estos alumnos dan signos de una mayor autoeficacia para el trabajo académico como consecuencia de la importancia que prestan al aprendizaje y de sus esfuerzos por mejorar personalmente (Patrick; Hicks; Ryan, 1997). Por el contrario, es mucho menos probable que los estudiantes menos capaces, o los que son reacios a adaptarse a las reglas sociales de la escolarización, consideren de la misma forma el rendimiento o el logro académico.

Las metas sociales o de relación y las metas de estatus social están orientadas a la aceptación y el estatus dentro del grupo de iguales en la escuela. En concreto, las primeras se refieren al deseo de los estudiantes de establecer relaciones positivas con sus iguales en la escuela, mientras que las segundas aluden al deseo de adquirir estatus mediante la identificación con el grupo de alumnos populares. Por lo general, la investigación ha demostrado que estos dos tipos de metas se relacionan con la orientación hacia las metas de capacidad, en la medida en que sugieren una focalización en las conductas y los juicios de los otros (Hicks, 1997).

Es decir, aquellos estudiantes que otorgan una importancia especial a las relaciones con los iguales y al estatus son más propensos a escudriñar evidencias de su éxito académico entre su grupo de iguales. En concreto, el estudio de Ryan, Hicks y Midgley (1997) demuestra que los alumnos orientados hacia las metas de estatus social suelen resistirse a solicitar ayuda en

el trabajo académico y, además, perciben que buscar este tipo de apoyo es una amenaza a su propio valor. Esto es, los estudiantes a los que les preocupa la popularidad entre sus iguales son más proclives a interesarse por la opinión que tienen sus compañeros de clase sobre su capacidad académica. Por este motivo, la orientación hacia las metas de relación y de estatus predice un incremento en la orientación hacia las metas de capacidad.

5.2. La estructura de metas en el aula

Un resultado importante puesto de manifiesto por Urdan, Midgley y Anderman (1998) revela que se constata un mayor uso de estrategias académicas autolimitantes por parte de los alumnos en las escuelas donde los maestros enfatizan la meta de capacidad. Es decir, los alumnos perciben en sus aulas y en su entorno escolar cuál es la orientación de meta predominante, y esta percepción influye en su adopción de orientación personal de meta.

Por otra parte, el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, que alude a los sentimientos que albergan los estudiantes sobre el respeto y el bienestar en su escuela, desempeña un papel decisivo en este punto. Por lo general, se mide con la escala *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow, 1993). Así pues, cuando los maestros enfatizan la mejora, el esfuerzo y el aprendizaje por razones intrínsecas, es más probable que los estudiantes adopten metas personales de tarea. Por el contrario, cuando los maestros enfatizan las calificaciones, las diferencias de capacidad y la superación de los demás, es probable que los estudiantes adopten metas de capacidad personal.

Estos hallazgos demuestran que las diferentes metas y percepciones sociales que tienen los estudiantes en su contexto escolar se relacionan con tendencias motivacionales académicas cualitativamente diferentes (Anderman; Anderman, 1999). Estas diferencias se pueden comprender a la luz de las definiciones teóricas de orientaciones de meta de tarea y de capacidad.

Pero no solo eso. Las percepciones de los estudiantes de las metas que enfatiza el profesor en el aula pronostican su adopción de orientaciones de metas personales (Anderman; Young, 1994). Es decir, tanto las orientaciones de meta de tarea como las de capacidad están relacionadas con las metas enfatizadas en el aula. En este sentido, es importante señalar que experimentar un sentido de pertenencia psicológica a la propia escuela, así como la aprobación de las metas de responsabilidad social, se asocian a un incremento del foco en las tareas académicas, mientras que la aprobación de las metas sociales para la formación de relaciones de iguales y el mantenimiento del estatus social se asocian a un incremento del foco en el yo.

Por otra parte, Anderman y Anderman (1999) también indican que el sentido de pertenencia a la escuela predice un incremento de la orientación de tarea y se asocia, de manera modesta, a una disminución de la orientación de capacidad. Es decir, los estudiantes que manifiestan la aceptación de este sentimiento de pertenencia como una parte de su nueva escuela, tienen mayor probabilidad de seguir su trabajo académico con propósitos de comprensión personal e incremento de la competencia. También se pone de manifiesto una pauta similar en el caso de los estudiantes que se adhieren a metas de responsabilidad social. Dado que la orientación hacia metas de tarea está teórica y empíricamente vinculada al uso de estrategias más adaptativas de aprendizaje, estos resultados pueden proporcionar una explicación a un

tema que hemos mencionado anteriormente, el hecho de que las metas de responsabilidad se asocien a calificaciones más elevadas en la escuela. Es decir, la aprobación de metas de responsabilidad tiene un efecto indirecto en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, mediadas a través de una orientación de meta de tarea.

Por el contrario, la aprobación de los estudiantes tanto de las metas de relación como de las de estatus en la escuela predice un incremento de la orientación de meta académica de capacidad. Por este motivo, es muy probable que se produzca un incremento de la tendencia a adoptar una orientación de meta de capacidad en situaciones académicas.

6. Estrategias de autorregulación y su relación con el entorno del aula

El contexto del aula, tal como se ha mostrado en el apartado anterior, tiene un papel activo en el aprendizaje en la escuela. En concreto, las percepciones del alumno de lo que ocurre en el aula influyen en sus orientaciones y creencias, y estas, a su vez, afectan a sus estrategias de autorregulación y a su *engagement* en las tareas de aprendizaje.

Las estrategias de autorregulación de planificación y de observación son esenciales para la mejora del aprendizaje y del rendimiento (Patrick; Ryan; Kaplan, 2007). La actividad de planificar implica fijarse metas en el proceso de estudio; y la de observación, la de autoevaluarse para comprobar el progreso en el aprendizaje y la comprensión. Conjuntamente, planificación y observación facilitan la comprensión del material y proporcionan

información útil para tomar decisiones acerca de la regulación de la cognición y para dar pasos hacia un aprendizaje autorregulado.

6.1. Percepciones del ambiente social

En la escuela, los estudiantes interactúan con sus iguales y con los adultos de tal manera que las percepciones y los vínculos sociales que se crean afectan a los resultados escolares (Goodenow, 1993; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, McDougall, 1996). Las principales percepciones del ambiente social incluyen el apoyo del profesor y del estudiante, la promoción de respeto mutuo, y la promoción de la interacción y de la interacción relacionada con la tarea.

6.1.1. Apoyo del maestro

El apoyo del maestro alude a la percepción que tienen los estudiantes de que su profesor se preocupa por ellos y los ayuda (Trickett; Moos, 1973). En concreto, el apoyo emocional o personal se refiere a la percepción de que el maestro se preocupa por los estudiantes como personas individuales. Por el contrario, el apoyo académico del maestro tiene que ver con la creencia de que el maestro se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, que les quiere ayudar a aprender y que aspira a que rindan al máximo.

Se trata de dos tipos distintos de apoyo del maestro (apoyo emocional y apoyo académico), tal y como se indica en varios análisis factoriales (Johnson; Johnson; Anderson, 1983) o en diferentes estudios observacionales (Patrick; Anderman; Ryan; Edelin; Midgley, 2001). Sin embargo, dada su elevada correlación, en ocasiones se suman para formar una sola medida de apoyo del maestro.

6.1.2. Apoyo de los estudiantes

Los estudiantes también pueden percibir apoyo por parte de sus compañeros de clase tanto en la esfera de los sentimientos (por ejemplo, cuando otros estudiantes muestran preocupación por ellos) como en la que atañe a su aprendizaje académico (Johnson y otros, 1983). Es evidente que el apoyo de los estudiantes difiere del apoyo del maestro, debido a que existe una mayor reciprocidad y a que las relaciones de poder entre iguales son intrínsecamente equivalentes, en comparación con las relaciones con la autoridad adulta.

6.1.3. La promoción de respeto mutuo

Un entorno de respeto mutuo implica una percepción de que el maestro espera que todos los estudiantes se valoren unos a otros, así como sus contribuciones. Además, exige que los estudiantes tomen en consideración los sentimientos de los demás y prohíbe que los estudiantes se burlen unos de otros (Patrick y otros, 2007).

6.1.4. Promoción de interacciones relacionadas con la tarea

Por lo general, la literatura ha demostrado que la percepción de que el maestro promueve la interacción (por ejemplo, el maestro nos anima a compartir ideas entre nosotros en la clase) se relaciona positivamente con las estrategias de autorregulación de los estudiantes, mientras que la interacción relacionada con la tarea hace referencia a actuaciones que fluyen en la interacción (Patrick y otros, 2007), como por ejemplo la discusión de alternativas con

otros durante las actividades en grupo o la prestación de apoyo informal por parte del profesor durante las sesiones individuales de trabajo.

6.2. Influencia de las percepciones del ambiente social

La percepción que tienen los alumnos de que su maestro les apoya emocionalmente ejerce una influencia positiva sobre su implicación en el trabajo académico en la medida en que despliegan un esfuerzo mayor, están más dispuestos a solicitar ayuda y hacen un uso más elevado de estrategias de aprendizaje autorreguladas. De forma parecida, los sentimientos de apoyo, cuidado y aliento de los compañeros e iguales, al mejorar la confianza mutua, facilitan su participación en las tareas académicas e inhiben ansiedades distractoras.

Por otra parte, un entorno respetuoso es beneficioso (Ryan; Patrick, 2001) porque proporciona confort psicológico, libera a las personas de preocupaciones (por ejemplo, elimina el miedo al ridículo) y facilita los procesos cognitivos (De Lisi; Golbeck, 1999), al mismo tiempo que promueve una interacción más fluida y transparente en la que están ausentes las preocupaciones relativas a lo que otros puedan pensar o decir cuando se producen equivocaciones o fallos.

La interacción propiamente dicha, tanto la que promueve el maestro como la que surge libremente en relación con la tarea, fomenta el intercambio de explicaciones sobre los conceptos, lo que facilita la comprensión y el rendimiento gracias a que los estudiantes explican a sus otros compañeros el contenido durante las lecciones y actividades grupales.

En conjunto, el apoyo del profesor y del estudiante, la promoción de respeto mutuo y de la interacción, así como de la interacción relacionada con la tarea, promueven las estrategias de autorregulación del tipo «cuando tengo dificultades para resolver un problema de matemáticas, vuelvo atrás y busco dónde me he equivocado», que evalúan hasta qué punto los estudiantes planifican, observan y regulan su cognición.

7. La vertiente social del aula

Las implicaciones de la vertiente social del aula son importantes para los maestros. Sus percepciones y expectativas, como ya se ha señalado en un apartado anterior, podrían llegar a convertirse en sesgos y desembocar en diversos resultados negativos, como falta de apoyo o atención a los alumnos y disminución de los sentimientos de pertenencia de estos a la escuela, con la probable pérdida de su motivación y compromiso. En resumen, serios costes para la motivación, el rendimiento y el bienestar psicológico de los alumnos.

La vertiente social es también clave para los alumnos. El aula es el lugar donde estos pasan la mayor parte de su jornada habitual. Dado que se da por supuesto que todos los alumnos, en palabras de Gelbach (2010), «están motivados para mantener la integridad de su yo», cualquier caracterización negativa puede resultar muy contraproducente. Un ejemplo lo ofrece la operación de los estereotipos de género en el aula, como se verá a continuación.

8. El error fundamental de atribución en el aula

El «error fundamental de atribución» (Ross, 1977) refleja la arraigada tendencia de las personas a explicar la conducta social de los demás desde rasgos de personalidad individuales y a descartar o infravalorar el impacto que tiene la situación sobre dicha conducta. Se trata de un error muy extendido que se manifiesta de múltiples formas. Entre ellas, el sesgo de confirmación, que es la tendencia de las personas a buscar y valorar información que confirma sus teorías favoritas, al tiempo que ignoran o devalúan toda aquella que sea contradictoria (Wason, 1960). Otra manifestación es el realismo ingenuo, la creencia de que nuestra percepción de la realidad y la de aquellos que la perciben igual que nosotros es la válida y objetiva, mientras que aquellos que están en desacuerdo, o bien tienen menos información que nosotros (presuntamente), o bien son demasiado perezosos para procesarla por completo (Ross; Ward, 1996).

Así, cuando un estudiante fracasa en una prueba, deja de hacer sus deberes o se comporta de forma inadecuada en el aula, el profesor puede llegar a autoconvencerse de que es inestable o que carece de consistencia. En este caso, el profesor estaría incurriendo en el error fundamental de atribución y estaría apoyando una explicación *personalista*. Sin embargo, una explicación *situacionista* es igualmente verosímil, ya que, por ejemplo, podría suceder que un familiar del estudiante esté hospitalizado o que él mismo se vea afectado por problemas en casa. Como señala Gelbach (2010), la ventaja de la explicación situacionista es que permite al profesor ponerse en el lugar del alumno, comprender correctamente su situación y prestarle la ayuda que necesita, es decir, actuar de una manera totalmente diferente a la que se produciría desde una posición personalista.

9. El ejemplo de la amenaza del estereotipo

Una explicación de la conducta de los alumnos en el aula —muy extendida— y que recurre a una lógica personalista es la que se conoce como *amenaza del estereotipo*, que ha afectado a distintos grupos de alumnos y, de manera especial, al rendimiento de los alumnos en función del género. En concreto, el estereotipo de género dominante estipula que las alumnas rinden menos en matemáticas (Huguet, Regner, 2007; Johns, Schmader, Martens, 2005).

Para desacreditar este estereotipo, Johns y otros (2005) realizaron una intervención diseñada con vistas a incrementar el sentido de integridad del yo de las estudiantes y darles, de esta forma, una protección frente a la amenaza del estereotipo. Los autores sencillamente informaron a los miembros de un grupo estereotipado, en este caso las alumnas, de los efectos de la amenaza del estereotipo.

Comprobaron que esta información resultaba útil para proteger su rendimiento en tareas relevantes para el estereotipo, en este caso, las matemáticas. De este modo, las alumnas a las que se informó de lo que era la amenaza del estereotipo y la ansiedad que podía causar no sufrieron reducción en su rendimiento, las mismas que previamente, sin la información proporcionada, habían tenido un menor rendimiento que los alumnos al realizar una tarea de matemáticas.

Informar sobre la amenaza del estereotipo mejoraba el rendimiento de las alumnas, a pesar del hecho de que eran agudamente conscientes del estereotipo que menosprecia la capacidad de las mujeres para las matemáticas y de que creían que el profesor mantenía la expectativa de que los alumnos iban a superar a las mujeres en esta tarea. El rendimiento de las alumnas en mate-

máticas en la condición de intervención tendía a mejorar en la misma medida en que atribuían su ansiedad a los estereotipos de género. Por el contrario, las alumnas a las que no se proporcionaba información alguna cuando realizaban la prueba de matemáticas, tendían a rendir menos en la medida en que conectaban su experiencia de ansiedad con los estereotipos de género.

Este trabajo proporciona una evidencia inicial de que informar a personas estigmatizadas sobre la amenaza del estereotipo podría ser un enfoque sencillo para contrarrestar los efectos perjudiciales que los estereotipos negativos tienen sobre el rendimiento. Esto hace que enseñar sea una opción especialmente atractiva para dar a las personas estigmatizadas herramientas psicológicas para poder afrontar la amenaza del estereotipo.

Bibliografía

- Ames, C.; Archer, J.** (1988). «Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes». *Journal of Educational Psychology* (vol. 80, n.º 3, págs. 260-267).
- Anderman, E. M.; Young, A. J.** (1994). «Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects». *Journal of Research in Science Teaching* (vol. 31, n.º 8, págs. 811-831).
- Anderman, L. H.; Anderman, E. M.** (1999). «Social predictors of changes in students' achievement goal orientations». *Contemporary Educational Psychology* (vol. 24, n.º 1, págs. 21-37).
- Ashmore, R. D.; Del Boca, F. K.** (1981). «Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping». En: D. L. Hamilton (ed.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (págs. 1-36). Hillsdale: Erlbaum.
- Babad, E.** (1990). «Calling on students: How a teacher's behavior can acquire disparate meanings in students' minds». *The Journal of Classroom Interaction* (vol. 25, págs. 1-4).
- Babad, E.** (1995). «“The teacher's pet” phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale». *Journal of Educational Psychology* (vol. 87, n.º 3, págs. 361-374).
- Babad, E.** (1998). «Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue». *Advances in Research on Teaching* (vol. 7, págs. 183-214).
- Babad, E.** (2009). *The social psychology of the classroom*. Nueva York: Routledge.
- Babad, E.; Avni-Babad, D.; Rosenthal, R.** (2003). «Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations». *Journal of Educational Psychology* (vol. 95, n.º 3, págs. 553-562).
- Boyle, G. J.; Borg, M. G.; Falzon, J. M. y otros** (1995). «A structural model of the dimensions of teacher stress». *British Journal of Educational Psychology* (vol. 65, n.º 1, págs. 49-67).

- Brophy, J.** (1985). «Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students». *Research on Motivation in Education* (vol. 2, págs. 175-213).
- Butt, G.; Lance, A.; Fielding, A. y otros** (2005). «Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project». *School Leadership and Management* (vol. 25, n.º 5, págs. 455-471).
- Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N. M. y otros** (2009). «School climate: Research, policy, practice, and teacher education». *Teachers College Record* (vol. 111, n.º 1, págs. 180-213).
- Collie, R. J.; Shapka, J. D.; Perry, N. E.** (2012). «School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy». *Journal of Educational Psychology* (vol. 104, n.º 4, págs. 1189-1204).
- Cooper, H. M.; Good, T. L.** (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. Nueva York: Longman Publishing Group.
- Corcoran, K. O.; Mallinckrodt, B.** (2000). «Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution». *Journal of Counseling & Development* (vol. 78, n.º 4, págs. 473-483).
- De Lisi, R.; Golbeck, S. L.** (1999). «Implications of piagetian theory for peer learning». En: A. M. O'Donnell y A. King (eds.), *The rutgers invitational symposium on education series. cognitive perspectives on peer learning* (págs. 3-37). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Nobile, J. J.; McCormick, J.** (2005, november). «Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools: Implications for school leadership». En: *The annual conference of the Australian Association for Research in Education*. Sydney: Australian Council for Educational Leaders.
- Dion, K. K.** (1972). «Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions». *Journal of Personality and Social Psychology* (vol. 24, n.º 2, págs. 207-213).

- Duda, J. L.; Nicholls, J. G.** (1992). «Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport». *Journal of Educational Psychology* (vol. 84, n.º 3, págs. 290-299).
- Gehlbach, H.** (2010). «The social side of school: Why teachers need social psychology». *Educational Psychology Review* (vol. 22, n.º 3, págs. 349-362).
- Goodenow, C.** (1993). «Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement». *The Journal of Early Adolescence* (vol. 13, n.º 1, págs. 21-43).
- Hall, J. A.; Andrzejewski, S. A.; Yopchick, J. E.** (2009). «Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis». *Journal of Nonverbal Behavior* (vol. 33, n.º 3, págs. 149-180).
- Hicks, L.** (1997). «How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world?». *Middle School Journal* (vol. 28, n.º 4, págs. 18-22).
- Hoy, W. K.; Woolfolk, A. E.** (1993). «Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools». *The Elementary School Journal* (vol. 93, n.º 4, págs. 355-372).
- Huguet, P.; Regner, I.** (2007). «Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances». *Journal of Educational Psychology* (vol. 99, n.º 3, págs. 545-560).
- Hymel, S.; Comfort, C.; Schonert-Reichl, K. y otros** (1996). «Academic failure and school dropout: The influence of peers». En: J. Juvonen y K. R. Wentzel (eds.). *Cambridge studies in social and emotional development. social motivation: Understanding children's school adjustment* (págs. 313-345). Nueva York: Cambridge University Press.
- Johns, M.; Schmader, T.; Martens, A.** (2005). «Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance». *Psychological Science* (vol. 16, n.º 3, págs. 175-179).
- Johnson, B.** (2003). «Teacher collaboration: Good for some, not so good for others». *Educational Studies* (vol. 29, n.º 4, págs. 337-350).

- Johnson, B.; Stevens, J. J.; Zvoch, K.** (2007). «Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire». *Educational and Psychological Measurement* (vol. 67, n.º 5, págs. 833-844).
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Anderson, D.** (1983). «Social interdependence and classroom climate». *The Journal of Psychology* (vol. 114, n.º 1, págs. 135-142).
- Midgley, C.; Maehr, M.; Hicks, L. y otros** (1996). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Manuscrito inédito. Ann Arbor: University of Michigan.
- Nickerson, R. S.** (1999). «How we know—and sometimes misjudge—what others know: Imputing one's own knowledge to others». *Psychological Bulletin* (vol. 125, n.º 6, págs. 737-759).
- Ovejero, A.; Morales, J. F.; Yubero, S.** (eds.) (2018). «Prólogo». En: *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Patrick, H.; Anderman, L. H.; Ryan, A. M. y otros** (2001). «Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms». *The Elementary School Journal* (vol. 102, n.º 1, págs. 35-58).
- Patrick, H.; Hicks, L.; Ryan, A. M.** (1997). «Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work». *The Journal of Early Adolescence* (vol. 17, n.º 2, págs. 109-128).
- Patrick, H.; Ryan, A. M.; Kaplan, A.** (2007). «Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement». *Journal of Educational Psychology* (vol. 99, n.º 1, págs. 83-98).
- Rosenthal, R.; Jacobson, L.** (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, L.; Ward, A.** (1996). «Naive realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding». En: E. Reed, E. Turiel y T. Brown (eds.). *Values and knowledge* (págs. 113-146). Mahwah: Erlbaum.

- Ross, S. A.** (1977). «The determination of financial structure: The incentive-signalling approach». *The Bell Journal of Economics* (vol. 8, n.º 1, págs. 23-40).
- Ryan, A. M.; Hicks, L.; Midgley, C.** (1997). «Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom». *The Journal of Early Adolescence* (vol. 17, n.º 2, págs. 152-171).
- Spector, P. E.** (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Nueva York: Sage publications.
- Trickett, E. J.; Moos, R. H.** (1973). «Social environment of junior high and high school classrooms». *Journal of Educational Psychology* (vol. 65, n.º 1, págs. 93-102).
- Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. W.** (2001). «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct». *Teaching and Teacher Education* (vol. 17, n.º 7, págs. 783-805).
- Tversky, A.; Kahneman, D.** (1974). «Judgment under uncertainty: Heuristics and biases». *Science* (vol. 185, n.º 4157, págs. 1124-1131).
- Urda, T.; Midgley, C.; Anderman, E. M.** (1998). «The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies». *American Educational Research Journal* (vol. 35, n.º 1, págs. 101-122).
- Wason, P. C.** (1960). «On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task». *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (vol. 12, n.º 3, págs. 129-140).
- Wentzel, K. R.** (1991a). «Classroom competence may require more than intellectual ability: Reply to Jussim (1991)». *Journal of Educational Psychology* (vol. 83, n.º 1, págs. 156-158).
- Wentzel, K. R.** (1991b). «Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement». *Review of Educational Research* (vol. 61, n.º 1, págs. 1-24).

Capítulo IV

Violencia y escuela: el acoso escolar

Anastasio Ovejero Bernal, María de la Villa Moral Jiménez

1. Introducción

Existe un alto consenso en que la escuela no solo debe transmitir conocimientos y preparar para el mercado laboral, sino que también debe ser un instrumento de cohesión social y de integración de todos sus miembros. Por ello, sus funciones no tienen que restringirse a las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también debe abarcar otras asociadas al proceso de socialización y al fomento de valores, como la tolerancia hacia quienes son diferentes y piensan de forma distinta, reduciendo con ello las conductas excluyentes, hostiles y violentas y facilitando la convivencia y las relaciones de amistad. Sin embargo, en la escuela se dan comportamientos violentos de diferente tipo, sobresaliendo el acoso y maltrato a compañeros. Este fenómeno era muy desconocido en nuestro país, a pesar de ser el tipo de violencia escolar más extendido, afectando a millones de niños y niñas en todo el mundo. Desde hace pocos años, las cosas están cambiando y se habla mucho de este tema; padres y profesores están preocupados por ello, y no sin razón, lo que constituye el primer paso para su prevención.

El acoso escolar no es algo nuevo, ya que probablemente ha existido desde que hay escuelas, lo novedoso es que ha salido a la luz. Y lo peor es que las conductas de acoso son el reflejo de una violencia y unas relaciones de dominio-sumisión que parecen haberse instalado en nuestra sociedad y en nuestras prácticas

sociales cotidianas. Como consecuencia del tipo de socialización que hemos vivido, la violencia está ya incrustada en nuestra forma de ser y de actuar. Por eso, la violencia contra seres inocentes y a menudo indefensos se constata ya en la misma infancia, e incluso allí donde en teoría menos podríamos imaginar que hay un lugar de tortura para miles de niños, la escuela, y se relaciona con múltiples factores (Larrañaga, Yubero, Ovejero, 2016; Larrañaga y otros, 2016; Ovejero, 2013, 2016; Ovejero y otros, 2016; Yubero y otros, 2016, 2017; Yubero, Ovejero, Larrañaga, 2010).

Ahora bien, aunque el acoso produce un gran sufrimiento a muchos escolares, resulta triste que sea el suicidio de varios muchachos y su repercusión mediática lo que haya disparado esta línea de investigación. En efecto, como nos recuerda Roland (2010, págs. 39-40), en 1982, en Noruega, dos adolescentes se suicidaron como consecuencia de haber sufrido un proceso de acoso grave y prolongado. Tras esos suicidios, el ministro de Educación noruego encargó a varios expertos, con el sueco Dan Olweus a la cabeza, que prepararan una campaña nacional contra el acoso escolar, campaña que implementaron a comienzos del otoño de 1983. Esa campaña tuvo efectos muy positivos (Smith; Pepler; Rigby, 2004), con un descenso de las tasas de acoso en primaria de entre un 30 % y un 50 %. Por la misma época, también en 1982, el Consejo de Europa se hizo eco de este problema, tomando cartas en el asunto y entrando, ya en 1987, en aspectos más concretos al convocar en Stavanger (Noruega) el primer congreso internacional sobre *bullying*. A partir de ahí, el interés por este tema se fue extendiendo, primero por Europa, Estados Unidos y Canadá, y después por todo el mundo. Estamos ante un ejemplo de que el mero hecho de ponerle nombre a las cosas hace que estas existan, pues los pueblos que no tienen un vocablo concreto para referirse al maltrato escolar entre iguales tienden a no verlo, como ocurría en España hasta hace poco.

2. Comportamiento agresivo y violento

Para entender bien el fenómeno del acoso escolar resulta imprescindible analizar el comportamiento humano agresivo y violento. El concepto de *violencia* es muy complejo, habida cuenta de que existen muchos tipos de violencia (física, verbal, interpersonal, institucional, estructural, simbólica, liberadora, revolucionaria). En el *bullying* se utiliza ante todo violencia interpersonal, tanto física como verbal, así como otras conductas relacionadas con el ostracismo, la exclusión y el rechazo social. Para que exista acoso es imprescindible que haya repetición sistemática de conductas violentas, pero no es necesario que haya agresividad. La violencia no requiere intención de hacer daño, la agresión sí. Como dicen Bushman y Huesman (2010), la agresión humana es cualquier comportamiento dirigido hacia otro individuo con la intención de provocar daño a alguien que no quiere ser dañado. Resulta conveniente distinguir entre *agresión hostil*, que surge del enojo y cuyo objetivo es hacer daño, y *agresión instrumental*, que surge del interés y cuya finalidad es conseguir un fin. Pues bien, el acosador, tanto el escolar como el laboral, suele utilizar más la instrumental que la hostil. Por consiguiente, una medida esencial para prevenir el acoso consiste justamente en hacer que el acosador no consiga su fin.

Por otra parte, resulta difícil entender cómo es posible que muchas personas sean capaces de hacer daño a otros y no tengan remordimientos. Varias teorías nos ayudan a entenderlo, sobre todo estas tres: la teoría de la violencia virtuosa de Alan Page Fiske y Tage Shakti Rai (2015), la teoría de la disonancia cognoscitiva de León Festinger (1957) y la teoría de la desconexión moral de Albert Bandura (1986). Veremos la primera por ser menos conocida, aunque las otras dos la complementan.

Como muestran Alan Page Fiske y Taje Shakti Rai, muchas personas realizan actos de violencia principalmente porque se creen con el derecho moral a cometerlos. Por tanto, una eficaz vía para prevenir el comportamiento violento humano consiste en eliminar esa justificación moral, en suprimir la desconexión moral en que tales personas se instalan para poder hacer daño a otras personas sin sentirse culpables, lo que se consigue mejor implicando al alumnado en actividades escolares cooperativas (Ovejero, 2018).

Tanto en psicología social (Zimbardo, 2007) como en psicología biológica (Pinker, 2011) o en antropología (Fiske y Rai, 2015), está claro que no es necesario tener algún rasgo psicopatológico para ejercer violencia contra los demás. Detrás de numerosas conductas violentas, como las bélicas, hay normas culturales que consiguen que los violentos no sientan que están haciendo algo malo. Más bien al contrario, están convencidos de estar realizando un acto de justicia. Aunque la violencia es considerada la esencia de la maldad y el prototipo de la inmoralidad, como argumentan Fiske y Rai (2015, pág. XXII), «un examen atento de los actos y las prácticas violentos a través de las culturas y a lo largo de la historia muestra justamente lo contrario. Cuando las personas hieren o matan a alguien, normalmente lo hacen porque sienten que deben hacerlo: sienten que es moralmente justo y que incluso están obligados a ser violentos [...] O sea, la mayor parte de la violencia está moralmente motivada. La moralidad es una de las normas reguladoras de las relaciones sociales, y la violencia es una forma de regular tales relaciones». La violencia, al menos a ojos del perpetrador, no es un acto demoníaco, sino un acto de justicia, por lo que se trata, para él, de una conducta virtuosa. La tesis central de Fiske y Rai (2015) es que en todas las culturas hay muchas personas que están convencidas de que hacer daño a otros o incluso matarlos es un derecho fundamental. Más aún,

muchos perciben la violencia de otras personas contra terceros como algo moralmente encomiable. Por eso resulta crucial para prevenir y reducir la violencia —también la que se ejerce en los casos de *bullying*— tener en cuenta sus raíces morales, porque «la mayor parte de los actos de violencia están moralmente motivados» (Fiske y Rai, 2015, pág. 1), hasta el punto de que para mucha gente hacer daño a ciertas personas hasta matarlas es una obligación moral. Y eso no es cosa de personas con problemas psicológicos, sino de personas normales: la mayor parte de la gente lo cree así, porque así se lo han enseñado desde niños. Por eso la violencia está tan extendida y por eso es tan difícil de erradicar.

Fiske y Rai (2015) proporcionan sobrados datos empíricos a favor de su inquietante teoría. Se calcula que, solo en el siglo XX, los soldados mataron a más de cien millones de personas e hirieron a muchísimas más. Y en todos los casos, los soldados lo hicieron por obediencia, por honor militar o por patriotismo, no por ser agresivos. Por eso, y a pesar de las prescripciones culturales y religiosas que lo prohíben tajantemente, pudieron matar a sus semejantes sin sufrir extraordinarios remordimientos y sin tener sentimientos de culpa: no hacían sino lo que era justo e incluso moralmente obligado. Algo similar ocurrió con las matanzas de indios en América (tanto en el Norte como en el Sur) o con el cruel y sangriento secuestro y traslado como esclavos de millones de africanos a América, o en tantos otros auténticos genocidios, algunos muy recientes (Ruanda, Yugoslavia, Chechenia, Kurdistán, Palestina, Irak, Afganistán...).

En estas terribles estadísticas habría que incluir también los cientos de millones de niños y niñas que todos los días son acosados en la escuela en el mundo entero. Y no es raro que tampoco aquí los perpetradores de tal barbaridad tengan remordimiento alguno. La teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger es

un buen complemento a la teoría de Fiske y Rai para entender todo esto (Ovejero, 2015, págs. 214-220). Tampoco son necesariamente violentos los acosadores escolares, a pesar de que hacen mucho daño a sus víctimas. Basta con que crean que las víctimas se lo merecen. Además, para entender el acoso escolar resulta fundamental tener en cuenta el contexto, principalmente el familiar, tanto de la víctima como sobre todo del acosador. Este, tal vez, aprendió tales conductas acosando a sus hermanos, luego las perfeccionó en la escuela contra algunos de sus compañeros y, ya de adulto, siguió practicándolas en el lugar de trabajo. Pero todo ello lo hizo porque la violencia está aceptada en nuestra sociedad y porque sus conductas de acoso le reportan muchos beneficios.

Ahora bien, si la teoría de la violencia virtuosa es acertada, entonces, como subrayan Fiske y Rai, para reducir la violencia necesitamos hacerla inmoral. Pero, añado yo, también tenemos que proporcionar a las personas una solución a sus problemas de relación interpersonal. Por eso, para reducir la violencia también es sumamente útil y eficaz el aprendizaje cooperativo (Johnson; Johnson, 2004), entre otras cosas porque mejora las relaciones sociales de quien lo practica y porque, al constituir relaciones de cooperación y amistad, rechaza y denigra la existencia de violencia en cualquier tipo de relación (Ovejero, 2018).

Por su parte, Antonella Brighi y Maria Luisa Genta (2010) piensan que la agresión puede verse como el resultado de un retraso en el desarrollo moral y de la subsiguiente persistencia de una fuerte tendencia egocéntrica y una gran desconexión moral. De hecho, la teoría de la desconexión moral de Bandura sugiere la existencia de algunos mecanismos internos de autorregulación que actúan de mediadores entre la conducta y las normas morales internas, como son la vergüenza o el sentimiento de culpa. Pero, en ciertas situaciones, esas normas autorreguladoras no funcionan bien. El

propio Bandura (1991) propuso más tarde ocho mecanismos que pueden obstaculizar los dispositivos de control interno en diversos momentos del proceso del juicio moral, entre los que dos son particularmente relevantes: culpar a otros en vez de a uno mismo y minimizar las consecuencias de la propia actuación. Por ejemplo, Menesini, Fonzi y Vannucci (1999) analizaron la desconexión del control moral a partir de los roles participantes en el maltrato escolar (agresor, víctimas y control), descubriendo que los agresores de sus iguales (de 6 a 14 años) eran proclives a emplear mecanismos de deshumanización al referirse a las víctimas. Sin embargo, debemos preguntarnos si los mecanismos de desconexión moral facilitan el maltrato escolar o si tales conductas violentas producen los mecanismos de desconexión moral como una forma de racionalización de las conductas violentas, como se deduce de la teoría de Festinger. Probablemente, los dos procesos se dan simultáneamente y se refuerzan mutuamente.

En todo caso, ¿hay maldad en el acoso escolar? A juicio de Baumeister (2000, 2012), la maldad es el daño planeado, intencional y moralmente injustificado que se hace a una persona inocente. Si aceptamos esta definición, tenemos que decir que sí hay maldad en el acoso escolar, pues cumple tales condiciones. Otro rasgo de la maldad, que no ha sido estudiado en el caso del acoso escolar, es que para justificar moralmente su agresión, los acosadores suelen deshumanizar a las víctimas (Quiles y otros, 2014), rasgo que, según Haslam y Loughnan (2014), tiene graves consecuencias para las mismas, pues se les niega todo derecho a ayuda y protección. Además, en el proceso de acoso escolar suele humillarse a las víctimas, lo que les ocasiona mucho sufrimiento. La humillación suele ser definida como la emoción que surge cuando alguien se siente injustamente devaluado o rebajado por los otros (Walker; Knauer, 2011). Se trata de «un sentimiento devastador, altamente complejo

desde el punto de vista cognitivo y característico de las víctimas, especialmente de aquellas que sufren un proceso de denigración y devaluación de su yo por parte de los otros» (Fernández, 2014, pág. 180). Aunque la humillación puede llevar a lo que se llama *la rabia del desamparado* y a un comportamiento muy violento (Torres; Bergner, 2012), es más probable que lleve a la pasividad, la indefensión, la depresión e incluso a intentos de suicidio, lo que es muy aplicable al caso de las víctimas de acoso escolar. La gran capacidad que la maldad tiene para hacer daño se basa en la gran sensibilidad de los humanos al daño verbal y al simbólico. Como escribe Saulo Fernández (2014, pág. 179), «la mayor complejidad cognitiva del ser humano con respecto a otros seres vivos, y nuestra fuerte interdependencia con los otros, hace también que las personas seamos más vulnerables que otros seres a un daño altamente sofisticado desde el punto de vista simbólico y social». Por tanto, nuestra capacidad para hacer daño a nuestros semejantes e incluso destruirlos es mucho mayor que en cualquier otra especie animal. Ello es así además porque la maldad suele formar parte de la vida cotidiana (Quiles y otros, 2014). En este sentido, afirma Fernández (2014, pág. 179), «los procesos de acoso escolar o *bullying* son un buen ejemplo de cómo la sofisticación cognitiva se pone al servicio de la destrucción del otro en el día a día cotidiano de cualquier persona, incluidos los niños». Y, como ya he dicho, el acosador no suele tener remordimiento alguno, pues considera que el daño causado es justo y moral, por lo que minimiza el daño causado, menosprecia a las víctimas, legitima el daño y el sufrimiento producido, modifica los estándares de la injusticia y percibe ese daño como algo normal que hacen todos (Miron; Branscombe, 2014). Además, el remordimiento es menor, y mayor la probabilidad de ejecutar conductas de acoso, dado que el *bullying* suele realizarse en grupo (Salmivalli, 2013).

3. Definición, tasas de prevalencia y efectos del acoso

Según el criterio utilizado, existen muchos tipos de acoso escolar. En este libro solo utilizaremos el criterio de *lugar donde se produce el maltrato*, según el cual puede ser *tradicional* o *bullying*, que se da en el centro escolar (Ovejero, 2013), y *electrónico* o *cyberbullying*, que se produce a través de diferentes vías electrónicas —WhatsApp, correo electrónico, salas de chat, páginas web, blogs, redes sociales, etc.— (Ovejero y otros, 2016). Este segundo se verá en el próximo capítulo.

Existe un gran consenso en que el *bullying* es una conducta agresiva, sistemática y reiterada contra determinados niños y que se extiende durante prolongados períodos de tiempo. Se trata, por tanto, de una conducta violenta, sistemática e intencional que se repite en el tiempo y que se da en una situación interpersonal de gran desequilibrio de poder o fuerza entre el agresor y su víctima. Según Olweus (1993a), toda definición de *bullying* que pretenda ser exhaustiva y completa debe tener en cuenta esos cuatro rasgos, a los que yo añadiría otros cuatro que, aunque no tan definitorios, sí son importantes para entender cabalmente el proceso de acoso: como consecuencia del desequilibrio de poder existente, la víctima se siente absolutamente indefensa e incapaz de escapar de la situación de dominio/sumisión en que el agresor la ha colocado, lo que le crea muchos problemas psicológicos añadidos; tiene serias y muy negativas secuelas para la víctima, sobre todo psicológicas, secuelas que suelen ser de larga duración, en ocasiones para toda la vida; suele darse sin provocación previa por parte de la víctima; y es muy frecuente la exclusión o el rechazo social de esta.

Es evidente que la definición que demos de *bullying* influirá en las tasas de prevalencia que encontremos. De hecho, existe

una gran variación en tales tasas, desde más del 15 % en algunos estudios hasta el 3 % en otros, aunque lo más frecuente es encontrar tasas intermedias entre esas cifras. Esa gran disparidad de datos se encuentra cuando se estudian tanto los porcentajes de acosadores como los de acosados (Navarro, 2009), lo que se debe principalmente al criterio utilizado. No es lo mismo exigir que haya habido al menos un ataque durante el último mes que exigir cinco ataques semanales durante los dos últimos meses. Evidentemente, en el primer caso las tasas serán mucho más altas que en el segundo. Las cifras dependen también del cuestionario utilizado. Además, existen datos que parecen indicar que el acoso escolar está aumentando durante los últimos años, lo que no es extraño, dado que cada vez es más hegemónica la ideología neoliberal, ideología que tanto énfasis pone en el individualismo y la competitividad. Así, en un estudio longitudinal, Rivers y Noret (2010) encontraron que el porcentaje de acoso había pasado del 13 % en 2002 al 16 % en 2006. En España la mayoría de los estudios muestran tasas de acosadores de alrededor del 5 % (Navarro, 2009). Los datos disponibles de países no desarrollados apuntan a una prevalencia aún mayor (Romera; Del Rey; Ortega, 2011).

En cuanto a la edad del alumnado, el riesgo de ser acosador es mayor entre los 10 y los 14 años (Navarro, 2009), lo que parece deberse a la necesidad de autoafirmación de los adolescentes y al todavía escaso desarrollo de sus habilidades sociales. Según Raúl Navarro (2009), las tasas de victimización son más elevadas durante la educación primaria, produciéndose un incremento durante los años de transición entre la escuela primaria y la educación secundaria obligatoria (11-13 años), lo que puede estar relacionado con la búsqueda de una posición social adecuada y la aceptación de los compañeros en el nuevo contexto escolar (Espelage; Bosworth; Simon, 2001). A partir de los 13 años se da un declive paulatino en

el número de casos de acoso, pero a la progresiva disminución de formas de acoso físico le acompaña un incremento de conductas de exclusión, así como de agresión verbal. Además, es muy preocupante observar cómo el acoso aparece ya en el jardín de infancia (Alsaker, Vilén, 2010; Monks, Smith, 2013), siendo las conductas de violencia física y verbal las más frecuentes (Ortega; Monks, 2005), pero dándose ya a esa temprana edad también las formas de agresión indirecta o agresión social (Monks; Smith; Swettenham, 2005). El *bullying* se ha observado en guarderías de Noruega (Alsaker, 1993), Estados Unidos (Kochenderfer; Ladd, 1996), Suiza (Alsaker, 2003; Perren, Alsaker, 2006) y España (Ortega; Monks, 2005).

En cuanto a los efectos del acoso escolar, estos son muy serios para las víctimas, destacando los siguientes: físicos (cefaleas, dolores de estómago, problemas de sueño, cansancio, pérdida del apetito, etc.); psicológicos (miedo, angustia, reducción de la autoestima, incremento del estrés, miedo a ir al colegio o síntomas depresivos, llegando a veces a una clara depresión e incluso al suicidio); sociales (aislamiento, rechazo social y ostracismo); y escolares (empeora la autoimagen académica y la motivación de las víctimas, quienes además desarrollan fobia a la escuela, aumentando también del absentismo escolar, con lo que, obviamente, también aumenta la probabilidad de fracaso escolar). Son escasas las investigaciones que estudian la relación entre dificultades de aprendizaje y acoso escolar, pero los primeros hallazgos sugieren que los menores con dificultades de aprendizaje tienen un mayor riesgo de ser objeto de bromas y de acoso físico (Mishna, 2003). Por tanto, el acoso escolar está relacionado con el fracaso escolar, tanto a nivel de víctimas (suelen tener más probabilidad de ser acosados aquellos menores que tienen más dificultades de aprendizaje) como a nivel de agresores (suelen tener más probabilidad de ser agresores aquellos menores que fracasan en la escuela). Pero tal relación se da

también en sentido contrario: uno de los efectos del acoso escolar son los problemas de rendimiento en las víctimas. En efecto, los menores acosados tienen más probabilidad de no querer ir al colegio (Kochenderfer; Ladd, 1996). De hecho, tienen porcentajes más elevados de absentismo (Smith y otros, 2004), con los consiguientes efectos para su rendimiento escolar. En efecto, los estudiantes que sufren acoso suelen sacar peores notas que quienes no lo sufren (Buhs; Ladd; Herald, 2006). Se ha encontrado igualmente que los estudiantes acosados suelen emplear más tiempo en actividades electrónicas (correo electrónico, mensajes instantáneos, blogs, chats, WhatsApp, etc.), lo que, evidentemente, influye de forma negativa en su rendimiento escolar.

Además, los efectos del acoso escolar se mantienen a veces mucho después de su finalización. Así, Olweus (1993b) encontró que quienes son acosados durante el primer ciclo de secundaria tienen más probabilidades de tener baja autoestima y depresión diez años después. Igualmente, Roth, Coles y Heimberg (2002) observaron que las personas que son humilladas frecuentemente durante la niñez tienen más probabilidades de sufrir depresión y ansiedad en la vida adulta. A resultados similares llegaron Storcha y otros (2004).

Pero las consecuencias del acoso son negativas también para los acosadores: empeora su interés por las tareas escolares, baja su rendimiento escolar, aumenta el rechazo por parte de algunos de sus compañeros y hasta se eleva la probabilidad de implicarse en conductas delictivas más adelante. La prueba de que ello no hace muy feliz al acosador es que con frecuencia cae en depresiones y tiene ideas suicidas más a menudo que las víctimas (Kaltiala-Heino y otros, 1999). Con el tiempo y como forma de racionalizar su conducta, suele producirse en ellos una peligrosa desensibilización hacia el sufrimiento de los demás, lo que, por otra parte, tiene consecuencias graves para la sociedad en su con-

junto, pues los acosadores terminan convirtiéndose en personas antisociales, multiplicándose la violencia social. Al ver reforzada su conducta agresiva y violenta, aprenden a comportarse así también en otros ámbitos de la vida, llegando a ser, con alta probabilidad, acosadores laborales. El agresor aprende en la escuela un modelo de poder y dominio que utilizará en otros entornos.

El maltrato escolar tiene efectos negativos también para los testigos, como el dolor interior por ver sufrir a otro y no hacer nada, lo que, a su vez, puede crearles sentimientos de culpa, daño a su autoestima por ser conscientes de no haber ayudado a una víctima inocente e incluso miedo a ser acosados ellos mismos, lo que les podría producir algunos síntomas similares a los de las víctimas (estrés, miedo, angustia, depresión...). Tengamos también en cuenta que las propias víctimas pueden hacerse más violentas. En efecto, López-Atxurra y Caba-Collado (2011), al preguntar a sus sujetos de entre 11 y 14 años qué harían si fueran acosados cibernéticamente, un 25 % eligieron la opción de «pagar con la misma moneda». Y por el camino del ojo por ojo llegaremos a quedar todos ciegos, como decía Gandhi.

4. Contexto del acoso escolar: el modelo ecológico

El acoso escolar es un fenómeno muy complejo, pues en él intervienen, además del acosador y el acosado, todos los miembros de la clase. También influyen factores culturales, sociocomunitarios, familiares y grupales. De ahí que, para su explicación, se haga necesario un modelo ecológico que sea capaz de dar cuenta de todos esos factores (Espelage, Swearer, 2010; Hong y

otros, 2016; Merrin, Espelage, Hong, 2018; Ovejero, 2016; Rhee, Lee, Jung, 2017). La conducta violenta es resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas (Barboza y otros, 2009; Swearer y otros, 2010), por lo que es necesario tener en cuenta tales contextos (Ovejero, 2016):

1) Contexto cultural. Los valores culturales que hoy día imperan son los del neoliberalismo, en especial estos cinco: un individualismo atroz, una competición feroz a todos los niveles, un profundo darwinismo social, la idea de que el beneficio personal es lo único que cuenta y la creencia fatalista de que no hay alternativa al modelo neoliberal. No es raro, pues, que muchos niños —y también cada vez más niñas— pretendan demostrar que están por encima de los demás e intenten demostrarlo acosando a otros, a la vez que la televisión y los videojuegos refuerzan permanentemente conductas violentas que, de este modo, son aprendidas por niños y adolescentes. No es raro, pues, que aumente el acoso escolar. Así, Bergeson y Schneider (2005) encontraron que las tasas de violencia están relacionadas de forma directa con los valores individualistas y, de forma negativa, con los colectivistas. En la misma línea, Brighi y Genta (2010) sugieren que la conducta de maltrato escolar proactivo podría estar asociada a una orientación moral individualista e instrumental, por lo que no es de extrañar que las tasas de acoso estén aumentando en esta época neoliberal, donde la moral ha pasado a ser individualista e instrumental. De hecho, como señalan estas autoras, al parecer existe en los agresores escolares una fuerte orientación hacia la riqueza y el éxito personal, intentando progresar por medio de la autoafirmación sin pararse a considerar las necesidades y los deseos de

los demás o el respeto por las normas sociales. Por eso, la lucha contra el acoso no puede ser ajena a la lucha por una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria, por tanto, contra la actual hegemonía neoliberal. De hecho, Bergeson y Schneider (2005) hallaron que las culturas que conceden mucho valor a las necesidades y deseos individuales y que anteponen el interés propio al de los demás son más tolerantes con la conducta agresiva que las culturas que ponen el acento en las metas de grupo y en la colectividad.

2) Contexto sociocomunitario. Aunque cada vez menos, el contexto comunitario y de barrio aún influye en la vida de las personas, más en las ciudades medianas y pequeñas que en las grandes o muy grandes. Es en ese entorno comunitario donde se crean y se mantienen relaciones sociales y de amistad que configuran tanto el capital social como las habilidades que pueden ser utilizadas en otros contextos, como el escolar (Kosterman y otros, 2011). El desarrollo de habilidades sociales adecuadas para una convivencia pacífica con los demás y una buena integración comunitaria potencian el ajuste social, la satisfacción con la vida y la autoestima, con lo que disminuye la probabilidad de ser víctima de acoso escolar (Debarbieux, Blaya, 2010; Jiménez y otros, 2010; Martínez y otros, 2011). Además, la identificación de los adolescentes con adultos significativos que refuerzan conductas prosociales también inhibe la conducta violenta (Stoddard y otros, 2011) e incluso refuerza su resiliencia frente a situaciones como las de acoso escolar. De hecho, con una muestra de adolescentes de entre 11 y 18 años, Martínez y otros (2011) encontraron que cuanto mejores eran la integración comunitaria y el clima familiar, menor era la probabilidad de convertirse en víctima de acoso escolar. Por consiguiente, una variable eficaz para prevenir el maltrato entre iguales consiste en mejorar la integración comu-

nitaria de los escolares. El barrio, pues, puede ser también una fuente de factores de protección frente al acoso.

3) Contexto familiar. La familia sigue siendo la instancia más relevante para la socialización de las personas. Por tanto, es ahí donde, ya antes de ser escolarizados, los niños aprenden modelos de convivencia que reproducirán en el contexto escolar. Lo primero que debe decirse es que se han encontrado correlaciones significativas entre diferentes factores familiares (clima familiar, ausencia del padre o la madre, maltrato en el hogar, estilo punitivo de educación, problemas de comunicación padres-hijos, etc.) y el acoso, tanto tradicional como cibernético (Bradbury, Dubow, Domoff, 2018; Buelga y otros, 1917; Charalampous y otros, 2018; Vries y otros, 2017; Larrañaga, Martínez, 2013; Lester y otros, 2017; Murphy, Laible, Augustine, 2017; Navarro y otros, 2013; Offrey, Rinaldi, 2017; Ortega-Barón, Buelga, Cava, 2016; Yubero, Larrañaga, Martínez, 2013). De ahí el importante papel que desempeñan los padres en cualquier programa de prevención de acoso (Chen, Chan, 2016b; Elsaesser y otros, 2017; Hutson, Kelly, Militello, 2018; Lester y otros, 2017).

Son sobre todo los niños que se han criado en un ambiente familiar hostil y violento los que tienen más probabilidades de implicarse en casos de acoso. Más en concreto, las familias con hijos acosadores suelen exhibir una combinación de supervisión parental inadecuada y una disciplina dura e imprevisible, a la vez que un estilo parental autoritario y punitivo. Así, mientras que unas relaciones familiares afectivas y llenas de cariño y comprensión sirven de protección contra el *bullying*, unas relaciones frías, distantes y faltas de calor y cariño hacen a los niños más proclives a acosar a sus compañeros, estando demostrada la existencia de una clara relación entre el acoso escolar y ciertos rasgos de la familia, como violencia de pareja o desestructuración familiar.

Y es que las familias de los agresores suelen dar poco afecto o ser demasiado permisivas. Está comprobado que un buen clima familiar facilita que los niños y adolescentes se impliquen menos en actos de violencia, ni como agresores ni como víctimas, mientras que un clima familiar con problemas de comunicación y con fuertes conflictos es un claro factor de riesgo. Parece existir incluso una transmisión intergeneracional del *bullying*.

Por otra parte, tal vez las dos principales claves que explican la conducta social humana sean el poder de la situación y ciertas necesidades psicosociales básicas, sobre todo las de pertenencia, identidad, autoestima y reconocimiento (Ovejero, 2015), necesidades que empiezan a ser satisfechas —o insatisfechas— en la familia, por lo que es ahí donde debe buscarse una primera explicación a la conducta de acoso. El poder de la situación hace referencia al hecho de que en ocasiones el ambiente tiene tanta influencia en nuestra conducta que, independientemente de nuestra personalidad, somos capaces de hacer cosas que no haríamos en otras situaciones. Pues bien, a menudo el hogar constituye una situación que lleva al niño a ejercer violencia contra sus hermanos, aprendiendo así conductas violentas con las que consiguen sus objetivos o expresan su frustración contenida. Ahora bien, si esta conducta violenta le proporciona refuerzos positivos suficientes, aprenderá a ponerla en práctica después en la escuela, en sus relaciones de pareja o en el trabajo. De ahí la importancia de analizar el acoso entre hermanos (Ostrov, Crick, Stanffacher, 2006; Wolke, Tippet, Dantchev, 2015), tema muy poco estudiado. De hecho, los niños que acosan suelen describir sus relaciones con sus hermanos como problemáticas, mientras que los niños victimizados informan de unas relaciones positivas y a veces hasta entrañables. Se ha encontrado que el 41 % de los niños reconocen ser acosadores de sus hermanos, y el 30 % dicen ser acosados por ellos. Más aún, algunos

factores familiares, como los conflictos y violencia de pareja, contribuyen poderosamente a crear frustración en los menores, lo que facilita que se impliquen en casos de maltrato escolar (Villarreal-González y otros, 2011).

En definitiva, cada vez está más claro que un buen clima familiar facilita que los niños y adolescentes se impliquen menos en actos de violencia, ya sea como agresores o como víctimas (Matjasko y otros, 2010), sobre todo porque es la familia la que enseña normas de convivencia no violenta y habilidades sociales para una buena convivencia (Moreno y otros, 2009). Por el contrario, un clima familiar negativo, con problemas de comunicación y con fuertes conflictos, es un claro factor de riesgo (Jiménez y otros, 2010). Además, el haber sido víctimas de personas adultas se relaciona con la implicación en actos violentos, sea como agresores, reproduciendo con sus iguales las relaciones de dominación que han observado, o como víctimas, repitiendo la experiencia vivida (Coyne; Monks, 2011). Pero la familia funciona también como un generador de resiliencia.

Por todo lo anterior, como señala Mishna (2012), conocer la dinámica de la familia ayuda a entender la implicación del niño en el acoso escolar, pero también es necesario entender cómo influye la victimización del niño en la familia y en su dinámica, pues casi siempre se estudia como víctimas a los alumnos acosados, y casi nunca a los padres: también ellos sufren mucho cuando saben que sus hijos están siendo acosados (Hale; Fox; Murray, 2017).

4) Contexto escolar. También este contexto tiene su influencia, pues no en todas las escuelas se dan las mismas tasas de acoso. No olvidemos que «los centros educativos tienen una importante influencia en la construcción de la violencia» (Debarbieux; Blaya, 2010, pág. 359). Por eso es necesario analizar también los factores escolares. Este es mucho más probable en

centros grandes que en centros pequeños. No se han encontrado, sin embargo, diferencias entre centros privados y públicos, pero sí entre centros que están sensibilizados con este problema y centros que no lo están, sobre todo si aplican o no programas antiacoso, siendo menor la prevalencia del acoso en los primeros. También es menor cuando en la escuela existe un buen clima. Se da igualmente una clara relación entre cómo perciben los alumnos el clima escolar y la probabilidad de que se impliquen en actos de violencia escolar, como agresores o como víctimas (Swearer y otros, 2010), e incluso tal percepción facilita que las víctimas hagan pública su situación, con lo que pueden enfrentarse mejor a ella (Guerra; Williams; Sadek, 2011). Sin embargo, esta relación entre clima escolar negativo y acoso parece darse en los chicos, pero no en las chicas (Martínez y otros, 2011), dado que cuando el clima escolar es negativo los chicos intentan buscar un medio alternativo de conseguir aceptación y poder en el grupo, al margen de las normas escolares, mientras que, en tales circunstancias, las chicas no necesitan forjar su reputación de esa manera, tal vez porque ya tienen un mejor ajuste escolar que los chicos. Pero la relación entre la escuela y el acoso está siempre mediatizada por las características de las familias de los estudiantes. En consecuencia, en cualquier programa de prevención del *bullying* es necesaria la colaboración entre la escuela y la familia (Bevilacqua y otros, 2017; Stamatis, Nikolaou, 1916).

5) Contexto grupal y psicosocial. Dado que el ser humano es ante todo un animal social y que su necesidad psicosocial más importante es la de pertenencia, es lógico que necesite tener unas relaciones positivas con los demás; las suele intentar conseguir por vías no violentas, como el intercambio de regalos. Pero algunas personas, en ciertas situaciones, intentan conseguirlas con violencia, sobre todo quienes no poseen habilidades sociales suficientes

y los que forman parte de un grupo en el que la conducta violenta instrumental es la norma. Más aún, en tales grupos, como señalan Fiske y Rai (2015, pág. 269), «los perpetradores pueden infligir violencia sobre otra persona para constituir relaciones con otros». Un adolescente puede acosar y hacer daño a un compañero para mejorar sus relaciones con otro compañero o con el grupo. Y para ello suele buscar niños que han sido rechazados. De ahí que los estudiantes pertenecientes a grupos sociales hacia los que hay diferentes tipos de prejuicios y rechazo tengan más probabilidad de ser acosados. En todo caso, el *bullying* es ante todo un fenómeno grupal, en el que, de una u otra manera, intervienen todos o casi todos los miembros de la clase, a veces incluso el profesor. Se trata de una cuestión grupal, de modo que es la propia estructura del grupo-aula la que hace posible el *bullying*, la que lo mantiene e incluso lo alienta. En ocasiones, dentro de las escuelas se forman ciertos grupos que usan la violencia como un valor cohesionador del grupo, lo que facilita el maltrato escolar. Además, a menudo la propia dinámica grupal puede llevar a casos de acoso escolar sin que necesariamente se trate de un grupo violento, dado que el grupo es siempre más que la suma de sus partes. Puede ocurrir a veces que entre los roles existentes en el grupo, a alguno «de toque» desempeñar el papel de matón, por lo que se ve «obligado» a acosar a algún compañero para ser aceptado. De hecho, ese mismo niño, en otro grupo, no ejerce ese rol y su comportamiento es diferente. Es más, a veces es el grupo el que acosa conjuntamente, de forma que rechazan al miembro del grupo que no participa en el acoso. Y nadie quiere ser rechazado. Por eso muchos acosan y maltratan a otros compañeros sin necesidad de tener una personalidad especial ni un hogar problemático.

La probabilidad de que se produzca el maltrato escolar se incrementa si, además, el acosador es agresivo y si el grupo valora

y alienta la violencia. En esos grupos es frecuente que se utilice el acoso para obtener aceptación (Salmivalli, 2013). En un estudio longitudinal, Juvonen y Galvan (2008) encontraron que intimidar a algún compañero contribuía a afianzar el prestigio del agresor. Al fin y al cabo, uno de los principales objetivos de niños y adolescentes es hacer amigos e integrarse en grupos, para lo que en ocasiones utilizan conductas de acoso. Las personas que se implican en actos de violencia suelen ser personas normales, buenos vecinos, buenos padres, buenos hermanos, buenos esposos, buenos compañeros de clase. Pero a veces suelen tener algún déficit en sus relaciones interpersonales e intentan mejorarlas a través de conductas violentas, por lo que pueden ser violentos en unas situaciones (aquellas en las que tales actos les reporta beneficios en sus relaciones sociales) y no en otras. En ese contexto grupal, favorable a la violencia y al acoso contra compañeros inocentes, no es raro que los alumnos no implicados directamente en el acosos a otros compañeros lo hagan indirectamente, mostrándose indiferentes. Y suelen hacerlo sobre todo por dos razones (Juvonen; Galvan, 2008): porque desean mejorar su estatus social pareciéndose más a la persona que tiene poder en el grupo, que es el agresor, y distanciándose de la víctima, que suele tener un estatus bajo; y porque intentan autoprotgerse: al no apoyar a la víctima, e incluso poniéndose de parte del agresor, el niño cree reducir su propio riesgo de convertirse en la siguiente víctima.

6) Contexto individual o factores personales. Sin duda, son estos los factores menos importantes de todos los que estamos viendo. No quiero decir con ello que factores personales como la necesidad de control, el tener una personalidad violenta o ser sumiso en el grupo no cuenten, sino que estos factores son la consecuencia de los factores que hemos visto previamente, sobre todo los sociales y culturales, puesto que son construidos

socialmente. Los niños violentos son producto de los contextos en que se han socializado, lo que no significa en absoluto que no tengan ninguna responsabilidad en su conducta. En todo caso, los factores personales que inciden en el acoso derivan principalmente del grado en que el alumnado tiene satisfechas las cuatro principales necesidades psicosociales mencionadas, sobre todo la de pertenencia, de tal manera que los que no las tienen suficientemente satisfechas buscarán otras salidas, entre las que la conducta violenta o el sometimiento al grupo son las más utilizadas (Aronson, 2000; Moreno y otros, 2009). De esta manera, la conducta violenta en el aula, incluyendo el acoso escolar, suele ser para ellos una vía eficaz para conseguir aceptación social y reconocimiento en el grupo (Guerra; Williams; Sadek, 2011).

Relacionado con los factores individuales, resulta de cierto interés analizar los posibles perfiles de los protagonistas en los procesos de acoso:

1) El acosador o maltratador. Evidentemente, sin él no habría acoso. Se ha analizado mucho cuáles son sus rasgos psicológicos más frecuentes, rasgos que, tomados en conjunto, pueden considerarse el perfil del acosador: suelen ser varones; casi siempre físicamente más fuertes y de mayor tamaño que sus víctimas; su rendimiento académico no suele ser brillante; con frecuencia se han socializado en familias con modelos de convivencia violentos y de dominio/sumisión; a menudo tienen carencias afectivas provocadas por una infancia en familias desarraigadas; suelen poseer un alto estatus dentro del grupo que pretenden mantener con conductas violentas; con frecuencia son soberbios y engreídos; necesitan controlar y dominar a los demás; mantienen un modelo agresivo de resolución de conflictos, por lo que suelen

ser violentos con quienes los rodean; poseen poca tolerancia a la frustración; controlan mal sus reacciones de ira; tienen un importante déficit en habilidades de comunicación y de negociación; destaca su falta de empatía; y carecen de sentimientos de culpa.

2) La víctima. También suele insistirse mucho en el perfil psicológico del acosado, pero me niego a hablar de *perfil* porque a menudo los rasgos que conforman ese supuesto perfil han sido observados después de que la víctima haya sufrido el maltrato, con lo que suelen constituir más la consecuencia del *bullying* que la causa. Además, no puede decirse que el ser más introvertido o más inteligente que los demás, ser homosexual o sacar buenas notas constituya un perfil para ser acosado. Ya está bien de echar la culpa a las víctimas de lo que les hacen sus verdugos. Si un grandullón que fracasa una y otra vez a nivel académico y que tiene muchos problemas psicológicos heredados de un mal ambiente familiar ataca a un niño por ser más feliz, tener éxito escolar, ser más bajito o llevar gafas, no podemos decir que tales rasgos constituyan un perfil: el problema no está en el acosado, sino en el acosador. Sin embargo, sí es útil tener en cuenta esos rasgos para mejorar nuestras estrategias en la prevención del acoso: suelen ser físicamente más débiles que sus compañeros; con frecuencia poseen rasgos salientes o estigmatizantes (obesidad, llevar gafas, tener dificultades en el habla...); no tienen amigos poderosos dentro del grupo; a menudo son poco sociales y no muy hábiles en sus relaciones interpersonales; con frecuencia tienen miedo a establecer nuevas relaciones sociales; suelen ser poco populares en el grupo-clase; no tienen las suficientes herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones, por lo que carecen de sentimientos de autoeficacia, lo que los lleva a percibirse a sí mismos como incapaces de hacer frente al agresor; generalmente rechazan el uso de la violencia para defenderse,

lo que envalentona al acosador; y suelen ser muy sensibles y de apariencia frágil, por lo que sufren mucho cuando son atacados por el matón y por el grupo.

3) Los colaboradores. Difícilmente podría el acosador maltratar impunemente a sus víctimas si el resto de la clase valorara negativamente su conducta y ayudara al acosado. Si el maltratador consigue su objetivo y se siente importante dentro del grupo, e incluso se considera superior a los demás, es porque la mayoría de sus compañeros lo apoyan, bien colaborando con su comportamiento agresivo o al menos mirando para otro lado, lo que es muy frecuente en esta época neoliberal. Por ello, para entender el actual acoso escolar se hace necesario conocer la ideología neoliberal y su contenido, y también es de gran utilidad tener en cuenta el papel que desempeñan todos los miembros del grupo.

4) Los testigos indiferentes. Si los colaboradores son cobardes y egoístas, los indiferentes también lo son. No queriendo compliarse la vida, miran para otro lado y, aunque no pretenden ayudar al acosador, pues incluso perciben lo injusto de su conducta, optan por no ayudar a la víctima. Estamos ante una figura que apenas ha recibido atención en la literatura especializada, aunque desempeña un papel central en el proceso de maltrato escolar entre iguales, pues, sin los indiferentes el proceso no llegaría probablemente a donde suele llegar. El testigo indiferente ve el problema, pero prefiere escabullirse, situándose al margen de lo que ve. Sigue a rajatabla la principal consigna de la actual globalización neoliberal: el beneficio personal es lo único que cuenta. De ahí que no quiera «meterse en líos». La ideología de la globalización, que fomenta el individualismo y la competitividad, está promoviendo este tipo de personalidad y esta clase de conductas: cada uno debe ocuparse solo de sí mismo, despreocupándose de los demás (Ovejero, 2014). Pero ello no solo beneficia y favorece al agresor, sino que incluso

aumenta las probabilidades de ser él la próxima víctima, pues el acosador, que a menudo es un asesino en serie, cuando termina con una víctima echa la vista a otra. El *bullying* es posible porque la inmensa mayoría de los testigos, a menudo la totalidad, prefieren no hacer nada y no ayudar a la víctima.

5. Prevención del acoso: el aprendizaje cooperativo

¿Cómo es posible que no hayamos conseguido reducir las tasas de maltrato entre iguales en nuestras escuelas durante los últimos años, a pesar de las muchas medidas que se están tomando?¹ Probablemente por cuatro razones. Primera, por la complejidad del fenómeno, en el que intervienen muy diferentes factores (escolares, familiares, comunitarios) y para cuya solución se requieren medidas integrales que se basen en un modelo ecológico. Segunda, el acoso es la consecuencia de los procesos de socialización que han vivido nuestros alumnos durante los años anteriores, por lo que no resulta fácil corregir sus efectos de la noche a la mañana, por bien que se hagan las cosas; y si no se hacen bien, menos aún. Tercera, porque se trata de un fenómeno oculto y encubierto que suele pasar muy desapercibido para la mayoría de los miembros de la comunidad escolar. Y cuarta, por la ya mencionada hegemonía neoliberal, que facilita enormemente este fenómeno.

1. Los intentos de prevenir el *bullying* se están llevando a cabo prácticamente en todos los países del mundo, incluyendo Polonia (Tomczyk, 2017), Corea del sur (Chen y otros, 2018; Cho y otros, 2017; Hong, Kim, Piquero, 2017), China (Chen, Chan, 2016a; Zhu, Chan, Chen, 2018) y el mundo árabe (Khoury-Kassabri; Mishna; Massarwi, 2016).

En resumidas cuentas, aunque está demostrado que la aplicación en las escuelas de programas que han sido diseñados para combatir el acoso escolar entre iguales son eficaces, esa eficacia podría ser mayor, ya que pocas veces se aplican a gran escala (Debarbieux; Blaya, 2010). En todo caso, en este tema, como en tantos otros, la eficacia de la prevención depende principalmente de que se haga un diagnóstico precoz para detectar cuanto antes el problema, teniendo en cuenta tanto los factores de riesgo como los factores de protección. Se ha encontrado, por ejemplo, que uno de los factores más importantes para prevenir el acoso es la existencia o no de vigilancia en el aula, en los pasillos y sobre todo en el patio de recreo por parte del profesorado.

Por otro lado, es de gran utilidad distinguir entre prevención primaria y prevención secundaria (Cornelius; Rossengue, 2007). La primaria, que es la auténtica prevención, pretende evitar que haya acoso interviniendo de diferentes maneras en los protagonistas (agresores, víctimas, colaboradores y testigos) o en el entorno (*intervención ecológica*), lo que, evidentemente, es más eficaz. La prevención secundaria, en cambio, no consiste en evitar el maltrato, sino, una vez que ya se ha producido, en intentar reducir sus efectos negativos sobre las víctimas. En definitiva, mientras la prevención primaria pretende evitar el maltrato entre iguales, la secundaria intenta eliminar, o al menos mitigar, sus efectos nocivos. En todo caso, todo programa antiacoso debe, como primera y fundamental medida, detectar cuanto antes qué niños y niñas constituyen la población de riesgo y quiénes han comenzado ya a ser objeto de acoso. Tengamos presente que, al igual que ocurre en el acoso laboral, también aquí es frecuente que ni la misma víctima sepa que está siendo acosada hasta que es ya tarde, llegando a pensar incluso que es ella la culpable de lo que le están haciendo. Por eso es de suma utilidad la detección

temprana y que todo el personal docente, así como los padres, conozcan bien cuáles son los indicios de que se está produciendo acoso, que son los siguientes (Beane, 2006, págs. 45-48): disminución del interés por la escuela; inexplicable reducción de su rendimiento académico; aumento de su retraimiento social, aislamiento y soledad; muestras de ira incontrolada; expresión de violencia en lo que escribe y dibuja; aparición de moratones u otras señales físicas difíciles de explicar. Ante tales indicios, los padres deben avisar inmediatamente al tutor, quien debe comenzar las gestiones pertinentes para comprobar si realmente existe acoso o no, y en caso afirmativo, empezar las actuaciones para atajar cuanto antes ese acoso y eliminar o reducir el máximo posible sus efectos dañinos.

Llegados a este punto, me gustaría mencionar dos estrategias de prevención e intervención de acoso escolar que suelen utilizarse con cierta frecuencia y que, por diferentes razones, no son precisamente las más aconsejables. Me refiero a las políticas de tolerancia cero y a la mediación entre los estudiantes (Kowalski y otros, 2010, págs. 69-71). La primera no es aconsejable porque agrava el problema (Aronson, 2000), y la segunda porque puede perjudicar al acosado al poner en el mismo plano al agresor y a la víctima, lo que suele ser extremadamente doloroso para esta última. Hay que ser rotundos y dar el mensaje inequívoco de que nadie merece que lo acosen, por lo que no se va a consentir de ninguna manera ningún caso de acoso. Además, existen muchas medidas eficaces que deben tomarse en todo programa de prevención, entre ellas (Kowalski y otros, 2010): evaluar el acoso escolar que hay en el centro; recabar el apoyo del personal del colegio y de los padres; crear un grupo que coordine las actividades de prevención dentro del colegio; formar al personal escolar en prevención; diseñar y hacer cumplir una normativa de

prevención; aumentar la supervisión en los lugares donde suele tener lugar el acoso escolar, sobre todo en el patio de recreo; dedicar un tiempo de clase a este tema, explicando al alumnado en qué consiste y cuáles son sus efectos; e intervenir de forma consistente y oportuna en las situaciones de acoso. Son muchos los programas antiacoso bien diseñados que están probando su eficacia. Un compendio de los más conocidos y eficaces pueden verse en el artículo «El acoso escolar entre compañeros: cuatro décadas de investigación internacional», de Ovejero (2013, págs. 40-44). Aquí solo destacaré uno que no suele figurar en los libros sobre este tema y que ha demostrado ser muy eficaz a la hora de prevenir la violencia escolar en general y el acoso en particular: el aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990, 2018).

No debe extrañar a nadie que el aprendizaje cooperativo tenga efectos muy positivos en el campo del acoso escolar si tenemos en cuenta algunos hallazgos de la psicología social. Para empezar, es imprescindible que la víctima disponga de un clima de confianza y apoyo en su entorno, tanto familiar como escolar, para poder comunicar la situación vivida y para afrontarla de un modo adecuado (Cava, 2011); en el aula es el aprendizaje cooperativo el método escolar que mejor crea ese clima. En efecto, entre sus efectos está la mejora de las relaciones interpersonales en el aula, la mejor integración de los escolares diferentes por razones de cultura, de etnia o de capacidad física e intelectual, el aumento de la cohesión grupal y del apoyo social entre compañeros, y, por consiguiente, la reducción de la violencia escolar. El aprendizaje cooperativo disminuye la violencia escolar al menos en dos sentidos: directamente, al enseñar al alumnado a gestionar sus conflictos, e indirectamente, al reducir «los factores de riesgo que impulsan a niños y adolescentes a emplear la violencia y otras estrategias destructivas en el manejo de los conflictos» (Johnson;

Johnson, 2004, pág. 49). De hecho, el incremento del apoyo entre iguales, el aumento de la atracción entre ellos y la mejora de la convivencia escolar disminuyen las tasas de maltrato entre iguales (Antolín, Martín-Pérez, Barba, 2012; León, Gozalo, Polo, 2012; León y otros, 2016; Polo y otros, 2017; Ramírez-Pavelic, 2013). Y el aprendizaje cooperativo consigue mejorar muy significativamente las tres cosas, como veremos en el capítulo VI.

6. Conclusión

Aunque probablemente el acoso escolar existe desde que hay escuelas, nunca hasta ahora ha habido una sensibilización social suficiente como para que se constituyera en una preocupación generalizada y, por consiguiente, en un núcleo importante de estudio y de investigación. Sin embargo, el maltrato escolar sigue siendo demasiado frecuente, afectando al menos al 5 % del alumnado, lo que nos da una cifra de varios millones de casos solo en Europa; y si el sufrimiento que produce en las víctimas es realmente inaceptable en cualquier sociedad, menos aún en las que se dicen democráticas. Por si eso fuera poco, hay otro dato que hace a este fenómeno más dramático aún: esos millones de estudiantes en todo el mundo que son víctimas del acoso de sus propios compañeros no solo sufren lo indecible, sino que, además, el maltrato les deja secuelas psicológicas, a veces para toda la vida. Por tanto, se hace imprescindible intervenir cuanto antes, pues cuanto menor sea la edad en que niños y niñas aprendan a cooperar con los demás y a tener con ellos unas relaciones de tolerancia y de amistad, mejor será para las víctimas, para los propios agresores, para la escuela y para la sociedad en su

conjunto. A pesar de que las tasas de prevalencia siguen siendo muy altas y muy preocupantes, hay que reconocer que es muy positiva la cada vez mayor sensibilización hacia esta cuestión, de forma que se están produciendo avances, entre los que habría que mencionar al menos estos tres (Ovejero, 2013, pág. 45): 1) la implementación escolar de una serie de programas de prevención bien planificados que se están mostrando eficaces; 2) la promulgación de algunas reformas legislativas en muchos países, con los escandinavos a la cabeza, con objeto de poner remedio a este problema; en España, son muchas las Comunidades Autónomas que han establecido protocolos específicos que deben seguir los centros educativos para dar respuesta a los casos que surjan; y 3) en varios países se han constituido Observatorios para la Convivencia Escolar (en España tanto a nivel estatal como autonómico). No obstante, a pesar de que todo ello es de gran utilidad, creo que podríamos avanzar mucho más si también hiciéramos otras dos cosas: movilizarnos para reducir las desigualdades sociales y económicas que, como cada vez es más conocido, son fuente de violencia y de infelicidad, tanto individual como colectiva (Wilkinson; Pickett, 2009); e implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas, método que, como ya he dicho, es de gran utilidad para reducir el acoso escolar, sobre todo si es un aprendizaje cooperativo crítico (Ovejero, 2018).

Bibliografía

- Alsaker, E.D.** (1993). «Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences?» [artículo en línea]. *Enfance* (vol. 47, págs. 241-260). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1993_num_46_3_2060>
- Alsaker, E. D.** (2003). *Quälgeister und ihre Opfer, Mobbing unter Kindern—und wie man damit umgeht*. Berna: Huber Verlag.
- Alsaker, F. D.; Vilén, U. L.** (2010). «Bullying en la escuela infantil». En: R. Ortega. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 129-163). Madrid: Alianza.
- Antolín, A.; Martín-Pérez, G.; Barba, J.** (2012). «El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto». *La Peonza, Revista de Educación Física para la Paz* (vol. 7, págs. 3-11).
- Aronson, E.** (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: Freeman/Worth.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1991). «Social cognitive theory of moral thought and action». En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development* (vol. 3, págs. 45-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Barboza, G.; Schiamberg, L.; Oehmke, J. y otros** (2009). «Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective». *Journal of youth adolescence* (vol. 38, n.º 1, págs. 101-121).
- Baumeister, R. F.** (2000). *Evil: inside human violence and cruelty* (3.ª ed.). Nueva York: Freeman.
- Baumeister, R. F.** (2012). «Humane vil: The myth puree vil and the true causes of violence». En: M. Mikulincer y P. R. Shaver (eds.). *The social*

- psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (págs. 367-389). Washington: American Psychological Association.
- Beane, A. L.** (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Bergeron, N.; Schneider, B.** (2005). «Explaining cross-national differences in peer-directed agresión: a quantitative study». *Aggressive Behavior* (vol. 31, n.º 2, págs. 116-137).
- Bevilacqua, L. y otros** (2017). «The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study». *BMC Pediatrics* (vol. 17, pág. 160).
- Bradbury, S. L.; Dubow, E. F.; Domoff, S. E.** (2018). «How do Adolescents Learn Cyber-Victimization Coping Skills? An Examination of Parent and Peer Coping Socialization». *Journal of Youth and Adolescence* (vol. 47, n.º 9, págs. 1866-1879).
- Brighi, A.; Genta, M. L.** (2010). «Bullying: un fenómeno inmoral». En: R. Ortega. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 105-127). Madrid: Alianza.
- Buelga, S.; Martínez Ferrer, B.; Cava, M. J.** (1917). «Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber-victims, and cyber bullyevictims in adolescents» [artículo en línea]. *Computers in Human Behavior* (vol. 76, págs. 164-173). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<http://www.academia.edu/33917824/Differences_in_family_climate_and_family_communication_among_cyberbullies_cybervictims_and_cyber_bullyevictims_in_adolescents>
- Buhs, E. S.; Ladd, G. W.; Herald, S. L.** (2006). «Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?». *Journal of Educational Psychology* (vol. 98, págs. 1-13).
- Bushman, B. J.; Huesmann, L. R.** (2010). «Aggression». En: S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (eds.). *Handbook of social psychology* (págs. 833-863). Nueva York: John Wiley & Sons.

- Cava, M. J.** (2011). «Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar». *Psychosocial Intervention* (vol. 20, n.º 2, págs. 183-192).
- Charalampous, K.; Demetriou, C.; Tricha, L. y otros** (2018). «The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study». *Journal of Adolescence* (vol. 64, págs. 109-123).
- Chen, M.; Chan, K. L.** (2016a). «Parental absence, child victimization, and psychological well-being in rural China». *Child Abuse & Neglect* (vol. 59, págs. 45-54).
- Chen, M.; Chan, K. L.** (2016b). «Effects of parenting programs on child maltreatment prevention: A meta-analysis». *Trauma, Violence & Abuse* (vol. 17, n.º 1, págs. 88-104).
- Chen, Q. Q.; Lo, C. K. M.; Zhu, Y. y otros** (2018). «Family poly-victimization and cyberbullying among adolescents in a Chinese school sample». *Child Abuse & Neglect* (vol. 77, págs. 180-187).
- Cho, S.; Hong, J. S.; Sterzing, P. R. y otros** (2017). «Parental Attachment and Bullying in South Korean Adolescents: Mediating Effects of Low Self-Control, Deviant Peer Associations, and Delinquency». *Crime & Delinquency* (vol. 63, n.º 9, págs. 1168-1188).
- Cornelius, T. L.; Rosseguie, N.** (2007). «Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature». *Aggression and Violent Behavior* (vol. 12, n.º 3, págs. 364-375).
- Coyne, I.; Monks, C.** (2011). *An overview of bullying and abuse across settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Debarbieux, E.; Blaya, C.** (2010). «Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual». En: R. Ortega. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 355-383). Madrid: Alianza.
- Elsaesser, C.; Russell, B.; Ohannessian, C. M. y otros** (2017). «Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing

- adolescent cyberbullying». *Aggression and Violent Behavior* (vol. 35, págs. 62-72).
- Espelage, D. L.; Bosworth, D.; Simon, T.** (2001). «Short-term stability and prospective correlates of bullying in middleschool: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental Influences». *Violence and Victims* (vol. 16, n.º 4, págs. 411-426).
- Espelage, D. L.; Swearer, S. M.** (2010). «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters». En: S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (págs. 61-72). Nueva York: Routledge.
- Fernández, S.** (2014). «Humillación». En: M. N. Quiles, J. F. Morales, S. Fernández y M. D. Morera (eds.). *Psicología de la maldad: Cómo todos podemos ser Caín* (págs. 179-192). Madrid: Grupo 5.
- Festinger, L.** (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Fiske, A. P.; Rai, T. S.** (2015). *Virtuous Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerra, N. G.; Williams, K. R.; Sadek, S.** (2011). «Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study». *Child Development* (vol. 82, n.º 1, págs. 295-310).
- Hale, R.; Fox, C. L.; Murray, M.** (2017). «“As a Parent You Become a Tiger”: Parents Talking about Bullying at School». *Journal of Child and Family Studies* (vol. 26, n.º 7, págs. 2000-2015).
- Haslam, N.; Loughnan, S.** (2014). «Dehumanization and Infrahumanization». *Annual Review of Psychology* (vol. 65, n.º 1, págs. 399-423).
- Hong, J. S.; Lee, J.; Espelage, D. L. y otros** (2016). «Face-to-Face and Cyberbullying Victimization Among U.S. Adolescents: A Social-Ecological Analysis». *Violence and Victims* (vol. 31, n.º 4, págs. 638-663).
- Hong, J. S.; Kim, D. H.; Piquero, A. R.** (2017). «Assessing the links between punitive parenting, peer deviance, social isolation and

- bullying perpetration and victimization in South Korean adolescents». *Child Abuse & Neglect* (vol. 73, págs. 63-70).
- Hutson, E.; Kelly, S.; Militello, L. K.** (2018). «Systematic Review of Cyberbullying Interventions for Youth and Parents With Implications for Evidence-Based Practice». *Worldviews Evid Based Nursing* (vol. 15, n.º 1, págs. 72-79).
- Jiménez, T. I.; Musitu, G.; Ramos, M. J. y otros** (2010). «Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal, and social adjustment». *Journal of Community Psychology* (vol. 37, n.º 8, págs. 959-974).
- Johnson, D. W.; Johnson, R. J.** (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Juvonen, J.; Galvan, A.** (2008). «Peer contagion in involuntary social groups: lessons from research on bullying». En: M. Prinstein y K. Dodge (eds.). *Peer influence processes among youth*. Nueva York: Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpela, M.; Marttunen, M. y otros** (1999). «Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey». *BMJ Clinical Research* (vol. 319, págs. 348-351).
- Khoury-Kassabri, M.; Mishna, F.; Massarwi, A. A.** (2016). «Cyberbullying Perpetration by Arab Youth: The Direct and Interactive Role of Individual, Family, and Neighborhood Characteristics». *Journal of Interpersonal Violence* (vol. 2, págs. 1-27).
- Kochenderfer, B. J.; Ladd, G. W.** (1996). «Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?». *Child Development* (vol. 67, n.º 4, págs. 1305-1317).
- Kosterman, R.; Mason, W. A.; Haggerty, K. P. y otros** (2011). «Positive childhood experiences and positive adult functioning: Prosocial continuity and the role of adolescent substance use». *Journal of Adolescent Health* (vol. 49, n.º 2, págs. 180-186).
- Kowalski, R. M.; Limber, S.; Agatston, P.** (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kowalski, R. M.; Witte, J.** (2006). *Youth internet survey*. Manuscrito inédito. Clemson, South Carolina: Clemson University.
- Larrañaga, E.; Martínez, I.** (2013). «Familia, comunicación y conductas de acoso». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 209-225). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Ovejero, A.** (2016). «Gender variables and cyberbullying in college students». En: R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.). *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (cap. 3, págs. 63-78). Printforce: Springer.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Ovejero, A. y otros** (2016). «Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths». *Computers in Human Behavior* (vol. 65, págs. 1-8).
- León, B.; Gozalo, M.; Polo, M. I.** (2012). «Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales». *Infancia y Aprendizaje* (vol. 35, n.º 1, págs. 23-35).
- León, B.; Polo, M. I.; Gozalo, M. y otros** (2016). «Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto». *Anales de Psicología* (vol. 32, n.º 1, págs. 80-88).
- Lester, L.; Pearce, N.; Waters, S. y otros** (2017). «Family Involvement in a Whole-School Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children». *Journal of Child and Family Studies* (vol. 26, n.º 10, págs. 2716-2727).
- López-Atxurra, R.; Caba-Collado, M. A. de la** (2011). «Actitudes ante el cyberbullying en estudiantes de primaria y secundaria». En: J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (págs. 161-175). Valladolid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Martínez, B.; Amador, L. V.; Moreno, D. y otros** (2011). «Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes». *Psicología y Salud* (vol. 21, págs. 205-214).

- Martínez, B.; Moreno, D.; Amador, L. V. y otros** (2011). «Victimización escolar en adolescentes. Un análisis desde la perspectiva ecológica». *Psychosocial Intervention* (vol. 20, n.º 2, págs. 149-160).
- Matjasko, J. L.; Needham, B. L.; Grunden, L. N. y otros** (2010). «Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models». *Journal of Youth and Adolescence* (vol. 39, n.º 9, págs. 1053-1066).
- Menesini, E.; Fonzi, A.; Vanucci, M.** (1999). «Il disimpegno morale: La legittimazione del comportamento prepotente». En: A. Fonzi (comp.) *Il gioco crudele* (págs. 39-53). Florencia: Giunti.
- Merrin, G. J.; Espelage, D. L.; Hong, J. S.** (2018). «Applying the Social-Ecological Framework to Understand the Associations of Bullying Perpetration Among High School Students: A Multilevel Analysis». *Psychology of Violence* (vol. 8, n.º 1, págs. 43-56).
- Miron, A. M.; Branscombe, N. R.** (2014). «La protección de la identidad moral en contextos intergrupales». En: M. N. Quiles, J. F. Morales, S. Fernández y M. D. Morera (eds.). *Psicología de la maldad: Cómo todos podemos ser Caín* (págs. 61-79). Madrid: Grupo 5.
- Mishna, F.** (2003). «Learning disabilities: double jeopardy». *Journal of Learning Disabilities* (vol. 36, n.º 4, págs. 336-347).
- Mishna, F.** (2012). *Bullying: A guide to research, intervention, and prevention*. Nueva York: Oxford University Press.
- Monks, C.; Ortega, R.; Torrado, E.** (2003). «Unjustified Aggression in a Spanish Preschool». *Aggressive Behaviour* (vol. 28, n.º 6, págs. 458-476).
- Monks, C. P.; Smith, P. K.** (2013). «El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y prevención». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El fracaso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 91-110). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monks, C.; Smith, P. K.; Swettenham, J.** (2005). «Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, executi-

- ve function and attachment profiles». *Aggressive Behaviour* (vol. 31, n.º 6, págs. 571-588).
- Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S. y otros** (2009). «Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital». *Psicothema* (vol. 21, n.º 4, págs. 537-542).
- Murphy, T. P.; Deborah Laible, D.; Augustine, M.** (2017). «The Influences of Parent and Peer Attachment on Bullying». *Journal of Child and Family Studies* (vol. 26, págs. 1388-1397).
- Navarro, R.** (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. Tesis doctoral inédita. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Navarro, R.; Larrañaga, E.; Yubero, S.** (2013). «El género en las conductas de acoso escolar». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 57-74). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navarro, R.; Martínez, V.; Yubero, S. y otros** (2014). «Impact of Gender and the Stereotyped Nature of Illustrations on Choice of Color: Replica of the Study by Karniol (2011) in a Spanish Sample». *Gender Issues* (vol. 31, n.º 2, págs. 142-162).
- Navarro, R.; Ruiz-Oliva, R.; Larrañaga, E. y otros** (2015). «The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12 years old school children». *Applied Research in Quality of Life* (vol. 10, n.º 1, págs. 15-36).
- Navarro, R.; Serna, C.; Martínez, V. y otros** (2013). «The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools». *European Journal of Psychology of Education* (vol. 28, n.º 3, págs. 725-745).
- Offrey, L. D.; Rinaldi, C. M.** (2017). «Parent—child communication and adolescents’ problem-solving strategies in hypothetical bullying situations». *International Journal of Adolescence and Youth* (vol. 22, n.º 3, págs. 251-267).

- Olweus, D.** (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D.** (1993b). «Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes». En: K. H. Rubin and J. B. Asendorf (eds.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (págs. 315-42). Hillsdale: Erlbaum.
- Ortega, R.; Monks, C.** (2005). «Agresividad injustificada entre preescolares». *Psicothema* (vol. 17, n.º 3, págs. 453-458).
- Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M. J.** (2016). «The Influence of School and Family Environment on Adolescent Victims of Cyberbullying». *Comunicar* (vol. 46, págs. 1-20).
- Ostrov, J. M.; Crick, N. R.; Stanfacher, K.** (2006). «Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood». *Applied Developmental Psychology* (vol. 27, n.º 3, págs. 241-253).
- Ovejero, A.** (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A.** (2013). «El acoso escolar entre compañeros: cuatro décadas de investigación internacional». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 9-54). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo: La devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2015). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana* (2.ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2016). «Factores psicosociales intervinientes en el acoso escolar: Aportaciones desde un modelo ecológico». En: S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (eds.). *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (págs. 31-48). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Ovejero, A.** (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E. y otros** (2016). «Cyberbullying: Definitions and facts from a psychosocial perspective». En: R.

- Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.). *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (cap. 1, págs. 1-34). Printforce: Springer.
- Perren, S.; Alsaker, F. D.** (2006). «Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (vol. 47, págs. 45-57).
- Pinker, S.** (2011). *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. Londres: Penguin.
- Polo, M. I.; Mendo, S.; Fajardo, F. y otros** (2017). «Una intervención en Aprendizaje Cooperativo sobre el perfil del Observador en la dinámica Bullying». *Universitas Psychologica* (vol. 16, n.º 1, págs. 1-13).
- Quiles, M. N.; Morera, M. D.; Leyens, J. P. y otros** (2014). «Capítulo introductorio. La maldad: cómo se convierte al otro en víctima». En: M. N. Quiles, J. F. Morales, S. Fernández y M. D. Morera (eds.). *Psicología de la maldad: Cómo todos podemos ser Caín* (págs. 21-44). Madrid: Grupo 5.
- Ramírez-Pavelic, M.** (2013). «Aprendizaje cooperativo: Un modelo a aplicar frente al maltrato entre iguales». *Liberabit* (vol. 19, n.º 1, págs. 93-99).
- Rhee, S.; Lee, S. Y.; Jung, S. J.** (2017). «Ethnic differences in bullying victimization and psychological distress: A test of an ecological model». *Journal of Adolescence* (vol. 60, págs. 155-160).
- Rivers, I.; Noret, N.** (2010). «“I h 8 u”»: Findings from a five-year study of text and e-mail bullying». *British Educational Research Journal* (vol. 36, n.º 4, págs. 543-671).
- Roland, E.** (2010). «Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar». En: R. Ortega: *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 33-53). Madrid: Alianza.
- Romera, E. M.; del Rey, R.; Ortega, R.** (2011). «Factores asociados a la implicación en bullying: Un Estudio en Nicaragua». *Psychosocial Intervention* (vol. 20, n.º 2, págs. 161-170).

- Roth, D.; Coles, M.; Heimberg, R. G.** (2002). «The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood». *Journal of Anxiety Disorders* (vol. 16, n.º 2, págs. 151-166).
- Salmivalli, C.** (2013). «El acoso y el grupo de iguales». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El fracaso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 111-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Smith, P. K.; Pepler, D.; Rigby, K.** (eds.) (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Stamatis, P.J.; Nikolaou, E. N.** (1916). «Communication and Collaboration between School and Family for Addressing Bullying». *International Journal of Criminology and Sociology* (vol. 5, págs. 99-104).
- Stoddard, S. A.; Henly, S. J.; Sieving, R. E. y otros** (2011). «Social connections, trajectories of hopelessness, and serious violence in impoverished urban youth». *Journal of Youth and Adolescence* (vol. 40, n.º 3, págs. 278-295).
- Storcha, E. Q.; Rothb, D. A.; Colese, M. E. y otros** (2004). «The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults». *Anxiety Disorders* (vol. 18, n.º 5, págs. 681-694).
- Swearer, S.; Espelage, D. L.; Vaillancourt, T. y otros** (2010). «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice». *Educational Researcher* (vol. 39, n.º 1, págs. 38-47).
- Tomczyk, L.** (2017). «Cyberbullying in 2010 and 2015 — A perspective on the changes in the phenomenon among adolescents in Poland in the context of preventive action». *Children and Youth Services Review* (vol. 75, págs. 50-60).
- Torres, W. J.; Bergner, R. M.** (2012). «Severe public humiliation: Its nature, consequences, and clinical treatment». *Psychotherapy* (vol. 49, n.º 9, págs. 492-501).
- Villarreal-González, M. E.; Sánchez-Sosa, J. C.; Veiga, F. H. y otros** (2011). «Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima

- social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos». *Psychosocial Intervention* (vol. 20, n.º 2, págs. 171-181).
- Vries de, D.; Verlinden, M.; Rijlaarsdam, J. y otros** (2017). «Like Father, like Child: Early Life Family Adversity and Children's Bullying Behaviors in Elementary School». *Journal of Abnormal Child Psychology* (vol. 46, n.º 7, págs. 1481-1496).
- Walker, J.; Knauer, V.** (2011). «Humiliation, self-esteem and violence». *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology* (vol. 22, n.º 5, págs. 724-741).
- Wilkinson, R.; Pickett, K.** (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Wolke, D.; Tippett, N.; Dantchev, S.** (2015). «Bullying in the family. Sibling bullying». *The Lancet Psychiatry* (vol. 2, págs. 917-920).
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Martínez, I.** (2013). «Familia, comunicación y conductas de acoso». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (eds.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 209-225). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Ovejero, A. y otros** (2016). «Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths». *Computers in Human Behavior* (vol. 65, págs. 1-8).
- Yubero, S.; Navarro, R.; Elche, M. y otros** (2017). «Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students». *Computers in Human Behavior* (vol. 75, págs. 439-449).
- Yubero, S.; Ovejero, A.; Larrañaga, E.** (2010). «Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia». *Revista de Psicología Social* (vol. 25, n.º 3, págs. 283-293).
- Zimbardo, Ph.** (2007). *El efecto Lucifer*. Barcelona: Paidós.
- Zhu, Y.; Chan, K. L.; Chen, J.** (2018). «Bullying victimization among Chinese middle school students: The role of family violence». *Journal of Interpersonal Violence* (vol. 33, n.º 12, págs. 1958-1977).

Capítulo V

**Relaciones interpersonales y *cyberbullying*:
aspectos psicosociales y educativos**

Elisa Larrañaga Rubio, Raúl Navarro Olivas, Santiago Yubero Jiménez

1. Introducción

Internet se ha convertido en una herramienta imprescindible para el entretenimiento, la comunicación social y la búsqueda de información. Para los jóvenes, básicamente, internet ha resultado de gran utilidad como fuente de diversión, aprendizaje y comunicación con amigos y familiares. Del mismo modo, internet ha contribuido al establecimiento de nuevas relaciones por tratarse de un espacio con escasas fronteras para encontrar a personas con intereses y *hobbies* similares. La mayoría de los jóvenes utilizan las tecnologías de la información y la comunicación de una manera responsable; sin embargo, algunos han decidido usarlas de una forma inapropiada y malintencionada con el propósito de herir, atacar y humillar a otros. Este fenómeno, que se conoce como *cyberbullying*, ha sido definido como «un acto agresivo deliberado y repetido que es infringido a través de ordenadores, móviles u otros aparatos electrónicos» (Hinduja; Patchin, 2015). Otros autores se refieren al *cyberbullying* como «cualquier tipo de acoso o *bullying* que se lleva a cabo a través de correos electrónicos, salas de chat, aplicaciones de mensajería (por ejemplo, WhatsApp), webs (incluyendo blogs), redes sociales, vídeos o fotos subidas a webs o redes sociales, o enviadas a través de los móviles» (David-Ferdon; Hertz, 2009).

Ambas definiciones enfatizan la naturaleza digital de la conducta agresiva y se refieren a conductas que son intencionadas,

que se prolongan en el tiempo y que producen un daño a quienes las sufren. El *cyberbullying* puede incluir formas directas de agresión, adoptando una naturaleza verbal (por ejemplo, mandando mensajes amenazantes o que contienen insultos) o mediante la publicación de fotos comprometidas en redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram. El *cyberbullying* también puede tener una naturaleza más indirecta, como expulsar a alguien de un grupo de WhatsApp o no etiquetar a alguien en las publicaciones en una red social para que no se entere de las actividades que el grupo va a realizar.

Muchas personas pueden creer que tienen un buen conocimiento de lo que es el *cyberbullying* y que pueden reconocerlo fácilmente si se produce. Sin embargo, la realidad demuestra que existe una enorme variabilidad en el modo en que el *cyberbullying* es definido, incluso entre la comunidad científica (Sabella; Patchin; Hinduja, 2013). Para ello, debemos apoyarnos en las evidencias que la investigación nos proporciona. Por este motivo, en este capítulo realizamos un repaso de los resultados de la investigación que permiten entender qué es el *cyberbullying*.

2. *Cyberbullying* frente a *bullying* tradicional, ¿fenómenos independientes o relacionados?

El *bullying* tradicional se ha definido como un comportamiento agresivo no deseado, que infringe daño y malestar y que es repetido en el tiempo dentro de una relación en la que se produce una clara desigualdad de poder (Hinduja; Patchin, 2015). Aunque existen múltiples definiciones sobre el *cyberbullying*, la mayoría incluye los mismos tres componentes que ya aparecen en la

definición del *bullying* tradicional: la intencionalidad, la repetición y la desigualdad de poder. Sin embargo, la naturaleza de estos componentes es diferente en el ciberespacio. De este modo, el componente de repetición en el *cyberbullying* puede producirse cuando un solo *post*, mensaje o contenido privado es compartido, retuiteado o comentado por diversas personas. El componente de desigualdad de poder en los contextos *online* puede derivar del diferente grado de competencia tecnológica entre el agresor y la víctima o del hecho de que el agresor posea algún tipo de contenido comprometido (por ejemplo, fotos o vídeos) con el que hacer daño a la víctima. Finalmente, aunque la intencionalidad es un elemento menos relevante en el *cyberbullying*, una vez que el mensaje o el *post* se ha hecho viral, el acto en cuestión ha tenido que ser realizado de forma deliberada para molestar o dañar a la víctima.

Las investigaciones sobre el *cyberbullying* han encontrado que los jóvenes utilizan tres criterios para diferenciarlo de cualquier otra forma de agresión *online*. Estos criterios se centran concretamente en la intención de dañar, la desigualdad de poder y el conocimiento de esta conducta por terceros, que pueden acceder a este contenido y participar de la agresión de forma directa (por ejemplo, sumándose a los insultos) o de forma indirecta (por ejemplo, reenviando el contenido o dando *likes* al contenido subido por el agresor). Por el contrario, los jóvenes no consideran que el *cyberbullying* sea una conducta anónima ni que tenga que repetirse en el tiempo; para ellos es suficiente con el hecho de que sea conocida por muchas otras personas.

No obstante, el *cyberbullying* puede ser percibido como una conducta más oscura y dañina que el *bullying* tradicional debido a que las agresiones pueden ser más intensas, frecuentes, inesperadas y difíciles de parar. Comparados con los agresores del

bullying tradicional, quienes agreden a través de internet no están limitados por el espacio y el tiempo. De hecho, algunos jóvenes pueden ocultarse tras un halo de anonimato, que les permite atacar a otros en cualquier momento y en cualquier lugar donde puedan conectarse a la red. La separación física con la víctima y la dificultad para ver sus reacciones hace más difícil que emerja la culpa o se produzca la empatía del agresor con su víctima. Además, considerando la evolución continua de la tecnología, el *cyberbullying* puede tener lugar de forma cada vez más rápida e instantánea allí donde la víctima se conecta y puede alcanzar una audiencia mayor que la del patio del colegio (Sabella; Patchin; Hinduja, 2013).

A pesar de estas diferencias, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que ambos fenómenos están relacionados. Diversos estudios longitudinales han encontrado una relación positiva y bidireccional entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying*, de manera que la implicación en el *bullying* tradicional pone a los estudiantes en riesgo de verse involucrados en el *cyberbullying*, y viceversa (Olweus; Limber, 2018). Estos resultados apoyan la idea de que el *cyberbullying* y el *bullying* tradicional pueden reflejar métodos diferentes de agredir a alguien (provocando daño a alguien), mientras que la forma utilizada (*online* versus *offline*) puede ser menos importante que el objetivo perseguido.

La conexión entre ambas formas de acoso no es sorprendente si consideramos que el ciberespacio puede operar como una extensión del contexto escolar. Además, debemos considerar que, aunque la interacción *online* tiene características diferentes a la interacción cara a cara, ambas comparten un espacio para la comunicación con los amigos o con los compañeros de clase. De este modo, los agresores escolares pueden utilizar la comu-

nicación *online* como un modo de llegar a su víctima lejos del entorno escolar. Por ejemplo, las redes sociales pueden ser utilizadas para difundir rumores sobre una determinada persona y los mensajes de WhatsApp pueden ser utilizados para insultar o agredir verbalmente. Ambos modos de agresión, los rumores y los insultos, son las formas más comunes de *bullying* tradicional, que ahora pueden adoptar nuevas vías de expresión a través de la tecnología.

La relación entre ambos modos de agresión no excluye que existan víctimas y agresores en el *cyberbullying* que no se hayan visto implicados previamente en el *bullying* tradicional; también se da el caso de jóvenes que se encuentran implicados en ambos modos de agresión, aunque ocupando roles distintos en el *bullying* y en el *cyberbullying* (Shin; Braithwaite; Ahmed, 2016).

3. *Cyberbullying*: algunos datos sobre su prevalencia

A nivel global, la evidencia empírica nos indica que el *cyberbullying* no es un fenómeno exclusivo de algunos países, sino que se trata de un fenómeno que tiene lugar allí donde existe la posibilidad de conectarse a internet. Los datos muestran que no podemos describir el *cyberbullying* como una epidemia propia de una sociedad tecnológicamente avanzada, aunque tampoco se trata de un fenómeno excepcional y aislado, ya que aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes ha experimentado o se ha visto involucrado en algún tipo de *cyberbullying* (Hinduja; Patchin, 2015). Las cifras varían de un estudio a otro debido, sobre todo, a que los investigadores han utilizado distintos

instrumentos de medida y no existe en la comunidad científica una definición totalmente consensuada sobre el *cyberbullying*. De hecho, las cifras sobre su prevalencia varían entre el 5 % y el 31 % de implicados en el rol de agresor y entre el 2 % y el 57 % para el rol de víctima. Más específicamente, en el metaanálisis realizado por Modecki y otros (2014), en el que analizaron 80 estudios internacionales, se informa de que la frecuencia media para el rol de agresor es del 16 %, y del 15 % para el rol de víctima. En la revisión realizada por Hamm y otros (2015) se informa que la frecuencia media en el rol de agresor es del 15,2 %, y del 23 % en el rol de víctima.

Más allá de estos porcentajes, si se analizan los datos de prevalencia a nivel internacional, la victimización entre iguales cara a cara ha ido disminuyendo paulatinamente durante la última década, mientras que se ha producido un incremento progresivo de la victimización *online* desde el año 2000 (Finkelhor; Turner; Ormrod; Hamby, 2010). Sin embargo, estos resultados no indican que los datos totales sobre acoso, en general, y el *bullying*, en particular, sean más elevados ahora que hace una década. Los datos nos informan de una migración de la victimización al mundo virtual (Jones; Mitchell; Finkelhor, 2012), ya que se trata del mismo fenómeno, pero realizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación. De hecho, el *cyberbullying* tiene una prevalencia mucho menor que el *bullying* tradicional, con cifras que no llegan a la mitad del porcentaje alcanzado por este último (Olweus; Limber, 2018). No obstante, la popularidad de las redes sociales y el aumento del uso de teléfonos móviles puede estar contribuyendo a crear la percepción de que se trata de un fenómeno más prevalente que otras formas de agresión.

4. Impacto del *cyberbullying* sobre quienes lo sufren y quienes lo ejercen

Al igual que el *bullying* tradicional, el *cyberbullying* afecta significativamente al bienestar social, emocional y académico de quienes lo sufren. De hecho, el impacto del *cyberbullying* no afecta únicamente a una de las dimensiones del bienestar, sino que tiene consecuencias sobre varias dimensiones. Los estudios longitudinales, aquellos que miden las consecuencias del *cyberbullying* sobre los mismos participantes en distintos momentos temporales, informan que las víctimas de *cyberbullying* tienden a experimentar malestar emocional, síntomas de depresión, ideación suicida, disminución de autoestima e insatisfacción con su vida, ansiedad y aislamiento social, e incluso llegan a formar parte del grupo con absentismo escolar y pobre desempeño académico. Del mismo modo, los agresores en el *cyberbullying* también experimentan ansiedad, depresión, baja satisfacción con la vida, soledad y un pobre desempeño académico. Además, los agresores informan de un mayor consumo de alcohol y otras drogas, siendo considerado el *cyberbullying* como un indicador de la violencia en la edad adulta (Cross; Lester; Barnes, 2015).

Durante los últimos años se ha comenzado a investigar sobre la resiliencia como un factor clave en el afrontamiento de diversas problemáticas. La resiliencia amortigua el impacto de las experiencias negativas sobre la salud de quienes las experimentan. La resiliencia ha sido definida como la capacidad que poseen las personas para hacer frente, recuperarse y salir adelante de manera exitosa después de haber pasado por dificultades o acontecimientos traumáticos. También se define como una característica de la personalidad que permite amortiguar el impacto negativo de eventos estresantes, fomentando la adapta-

ción del individuo a dicha situación (Theron; Liebengerg; Ungar, 2015). Desde este punto de vista, cabe esperar que la resiliencia fomente el bienestar psicológico, aun cuando se experimente una situación traumática como es el *cyberbullying*.

En esta línea, Hinduja y Patchin (2017) realizaron un estudio con jóvenes americanos de entre 12 y 17 años. Querían conocer si quienes tenían un mayor nivel de resiliencia eran menos intimidados que otros compañeros con menor nivel de resiliencia. Del mismo modo, estudiaron si las consecuencias del *cyberbullying* también eran menores entre quienes tenían una mayor resiliencia. El análisis de los datos confirmó su hipótesis, corroborando que era así tanto para el *bullying* tradicional como para el *cyberbullying*. Los jóvenes que tenían un mayor nivel de resiliencia no eran solo menos acosados por sus iguales, sino que también se sentían más seguros en el centro educativo y su desempeño académico no se veía afectado por el *bullying* sufrido. En la misma línea, el estudio que realizamos con jóvenes españoles de entre 13 y 18 años mostró que la resiliencia era un factor de protección que contrarrestaba el desarrollo de una visión fatalista del mundo. En nuestro estudio, los jóvenes que habían sufrido *cyberbullying* tendían a desarrollar una actitud resignada y pasiva ante la vida que los llevaba a pensar que carecían de control sobre aquello que les sucedía. Sin embargo, esta actitud era más difícil de observar entre quienes habían mostrado mayores niveles de resiliencia (Navarro; Yubero; Larrañaga, 2018). Estos resultados son importantes si consideramos que una gran parte de jóvenes experimentarán algún tipo de *cyberbullying* a lo largo de su vida. Desarrollar su resiliencia puede ser un camino prometedor para mitigar los efectos del *bullying* y el *cyberbullying*, y, por tanto, una importante acción a incluir en los programas de prevención e intervención que se realizan dentro de los centros educativos.

5. *Cyberbullying* como fenómeno grupal: el rol de los espectadores

Al igual que el *bullying* tradicional, el *cyberbullying* es una conducta grupal que no solo implica a víctimas y agresores, sino también a todas aquellas personas que leen o ven el contenido subido por el agresor, lo difunden, dan *likes*, animan al agresor con sus comentarios o defienden a la víctima respondiendo al agresor o pidiendo que ese contenido sea retirado. En este punto es pertinente preguntarse sobre qué explicaría la conducta de los espectadores, como defensores de la víctima o como reforzadores de la agresión.

En general, se sabe poco sobre por qué y cómo los espectadores de *cyberbullying* eligen responder. Sin embargo, la investigación apunta a que quienes deciden informar sobre el *bullying* en contextos *online* o quienes tratan de ayudar a la víctima con sus comentarios tienen buenas habilidades sociales, bajos niveles de desconexión moral, una alta autoeficacia social y altos niveles de empatía emocional (Olenik-Shemesh, Heiman, Eden, 2017; Song, Oh, 2018). Se trata de personas que se desenvuelven bien con los iguales, están bien integrados y son capaces de adoptar el punto de vista de la víctima y comprender el daño que puede provocar el *cyberbullying*. Sin embargo, estos estudios son correlacionales —basados en informes sobre lo que harían los jóvenes en caso de ser testigos de *cyberbullying*— y, por tanto, solo permiten conocer la intención, no su conducta real ante el *cyberbullying*.

Un experimento con adolescentes polacos analizó en qué medida la activación de la empatía afectiva y cognitiva, antes de presenciar un caso de *cyberbullying*, incrementa la probabilidad de que los espectadores denuncien la conducta del supuesto agresor o refuercen su conducta reenviando el contenido subido a una

red social (Barlińska; Szuster; Winiewski, 2018). Para ello, los participantes vieron un vídeo con una duración de dos minutos en el que una chica era grabada en el vestuario del colegio mientras se cambiaba de ropa. Acto seguido, el vídeo mostraba cómo la grabación era subida a una plataforma en internet y el número de visitas de la grabación subía gradualmente, de modo que la chica se convertía en objeto de burla en su instituto. El vídeo mostraba las emociones experimentadas por la chica: su vergüenza, la humillación sufrida y cómo todo ello afectaba a su vida académica y social. Este vídeo tenía como objetivo activar la empatía, y era visto por todos y todas las participantes. Sin embargo, mientras una parte de los participantes solo debía visionar el vídeo, activando su empatía afectiva (entendida como una capacidad innata y automática para responder a los signos de malestar o estados emocionales de los otros), la otra debía, además, reflexionar sobre las emociones experimentadas por la chica del vídeo y, a través de una serie de preguntas a modo de guía, adoptar el punto de vista de la chica, entender su conducta y sus respuestas ante el *cyberbullying*, activando así su empatía cognitiva (entendida como la capacidad para entender las ideas, sentimientos y conductas de los otros).

Después de haber visto el vídeo, ambos grupos realizaban la misma tarea: utilizando una aplicación informática que simula interacciones entre iguales en una red social, los participantes interaccionaban con un amigo virtual en un chat. Al finalizar la conversación, el amigo virtual les enviaba un fotomontaje en el que aparecía el cuerpo de un perro con la cabeza de un chico y el siguiente comentario: «Mira, este es un compañero mío, es tonto de remate». Después, los participantes debían elegir entre reenviar la foto y el comentario (reforzando al agresor) o denunciar este contenido a la red social. Los resultados mostraron

que, con independencia del género de los participantes y de su implicación previa como víctimas o agresores de *cyberbullying*, tan solo la activación de la empatía cognitiva (adoptar la perspectiva de la víctima) incrementaba la respuesta de denuncia (conducta prosocial) ante un caso de *cyberbullying*. Este resultado indica que no es suficiente con presenciar un acto de *cyberbullying* para que se produzca la ayuda, sino que es necesario que quien la presencia reflexione sobre el daño que dicho acto puede causar y se ponga en el lugar de la víctima para ser consciente de su situación y de su estado emocional.

Otro interesante estudio analizó en qué medida la respuesta de los espectadores puede verse condicionada por factores situacionales. Se trataba de analizar cómo influían las respuestas de unos observadores en otros ante la conducta del agresor (Leung; Wong; Farver, 2018). Aunque en este caso el experimento analizaba la intención de responder al *cyberbullying* en una determinada dirección, sus resultados nos permiten entender en qué medida nuestra intención de ayudar a la víctima se ve influenciada por el comportamiento de los otros. En este experimento, jóvenes de Hong-Kong de entre 18 y 20 años eran expuestos en sus ordenadores a una situación hipotética de *cyberbullying* dentro de Facebook. En este escenario una persona subía una fotografía de un adolescente llamado Alex Wong y la compartía con sus amigos y amigas. El propio Alex comentaba la foto solicitando que, por favor, fuese eliminada de la red. Los participantes eran asignados a dos condiciones experimentales. En la primera, condición de agresión, los participantes leían mensajes que apoyaban la conducta de *cyberbullying* (por ejemplo, «esa foto te hace justicia, Alex») o que volvían a insultar a la víctima (por ejemplo, «Alex siempre ha sido un perdedor»). En la segunda, condición de defensa, los participantes leían

mensajes en contra del *cyberbullying* (por ejemplo, «¿puede la persona que ha subido esta foto eliminarla?») o que apoyaban a la víctima (por ejemplo, «Pobre Alex, ¿has pensado en sus sentimientos?»). La página de Facebook se actualizaba cada pocos minutos y un icono de notificaciones avisaba a los participantes cuando se subían nuevos comentarios. Se pedía que todos los comentarios fueran leídos detenidamente y que después contestaran varios cuestionarios en los que se preguntaba por la intención de ayudar a la víctima o al agresor. Los resultados señalaron que en la condición de defensa los participantes mostraban una mayor probabilidad de defender a la víctima. Sin embargo, en la condición de agresión presentaban una mayor tendencia a asistir o reforzar la conducta del agresor. En este experimento también se midió la implicación previa de los participantes como víctimas o agresores de *cyberbullying*. Si bien es cierto que quienes informaron de haber sido víctimas mostraban una mayor inclinación a ayudar a la víctima y que aquellos que habían sido en algún momento agresores mostraban una mayor tendencia a ayudar al agresor, lo interesante fue que, en la condición de defensa, los participantes que habían sido víctimas u agresores mostraban una mayor tendencia a ayudar a la víctima que a reforzar al agresor. Este experimento concluye que la observación de la conducta de otros espectadores puede alterar la dinámica de un incidente de *cyberbullying* y producir motivación para ayudar a la víctima. No obstante, los comentarios de otros observadores también pueden influir sobre la decisión de ayudar al agresor. Sus autoras indican que «somos lo que leemos», y leer comentarios en redes sociales que defienden a las víctimas parece promover intenciones positivas de ayuda entre los espectadores.

Sin duda, el comportamiento de ayuda de los espectadores no solo depende de factores personales que pueden aprenderse (como la empatía), sino de factores contextuales como la conducta de los otros, que puede influir sobre nuestras respuestas ante el *cyberbullying*.

6. Género y *cyberbullying*

El *cyberbullying* ha sido descrito como una forma indirecta de agresión entre iguales, ya que se realiza a través de la comunicación *online* en lugar de la interacción física. Implica un tipo de abuso psicológico y emocional a través de cotilleos o divulgación de información en la red, atentando contra la reputación personal y social de quienes la sufren. Si consideramos estas características similares a las del *bullying* indirecto, la investigación inicial asume que las chicas estarán implicadas en la misma medida, e incluso más que los chicos.

Sin embargo, si revisamos la cuantiosa investigación sobre *cyberbullying*, esta creencia no ha sido siempre respaldada por la evidencia empírica (Larrañaga, Yubero, Ovejero, 2016; Navarro, 2016). Diversos estudios han analizado las diferencias por género en la cibervictimización y perpetración, pero los resultados, lejos de encontrar una clara tendencia, proporcionan información contradictoria. En líneas generales, algunos investigadores han encontrado que los chicos son más agresores que las chicas, pero estas son más victimizadas que los chicos (Walrave; Heirman, 2011). Otros estudios muestran que los chicos son más agresores, pero no hay diferencias significativas en la victimización (Smith; Thompson; Bhatti, 2012). Los hay que han concluido

que las chicas son más agresoras y víctimas que los chicos (Mark; Ratliffe, 2011) o que los chicos son más agresores y víctimas (Fanti; Demetrious; Hawa, 2012). También existen estudios que no encuentran diferencias por género entre víctimas y agresores (Griezel y otros, 2012), mientras que algunas investigaciones sugieren que las diferencias de género dependen de las formas de *cyberbullying* analizadas (Monks; Robinson; Worlidge, 2012).

En una de las revisiones más citadas a nivel internacional realizada por Tokunaga (2010), se concluye que la investigación sobre las diferencias de género ha sido un área infructuosa, indicando que la mayoría de los estudios realizados muestran que el género no juega un papel importante en la incidencia del *cyberbullying*. Sin embargo, la falta de consistencia entre los distintos estudios también puede estar indicando que se han analizado las diferencias de género con una perspectiva inadecuada, buscando que se cumplieran ciertos estereotipos de género en torno a la agresión. De acuerdo con estos estereotipos, los chicos seguirían utilizando formas de agresión directa más claras, simples y visibles que las chicas. Por el contrario, el *cyberbullying* sería una estrategia de manipulación psicológica y emocional más oculta, que necesita de una mayor planificación y premeditación, lo que la relacionaría estereotípicamente con las chicas. Sin embargo, la existencia de contradicciones en la investigación previa parece señalar que se trata de un tipo de agresión utilizada por ambos géneros, aunque los chicos destacan como agresores en la mayoría de los estudios. De hecho, el metanálisis realizado por Barlett y Coyne (2014) sobre los ciberagresores concluye que los chicos tienden a ocupar este rol en mayor medida que las chicas, aunque esta diferencia viene moderada por la edad; es decir, las chicas muestran estar más involucradas como agresoras en la adolescencia temprana, mientras que los chicos son más agresores en

la adolescencia tardía. Este resultado, así como los encontrados en el resto de los estudios examinados, indica que el *cyberbullying*, lejos de pertenecer al dominio femenino, es un problema que atañe a ambos géneros.

Así pues, el *cyberbullying* no puede ser visto como una conducta más propia de un género que de otro. Sin embargo, este hecho no debe llevarnos a pensar que el análisis del género en el *cyberbullying* no es útil y necesario. Lo que indican estos resultados es que analizar las diferencias de género no nos permite entender realmente por qué se producen dichos comportamientos, pero probablemente sea debido a que, lejos de analizar qué variables vinculadas al género hacen más vulnerables a los chicos y a las chicas involucrados, en la mayoría de los estudios se analiza el género como la asignación a una categoría (hombre/mujer), olvidando que el género implica una concepción que va más allá del dimorfismo sexual y que hace referencia a identidades, roles y estereotipos basados en las diferentes expectativas sociales y culturales. Esta consideración del género como una variable multifactorial, que incluye diversos elementos tales como la identidad de género, debería llevarnos a reforzar la perspectiva de género en la investigación sobre *cyberbullying*, a nivel teórico y metodológico.

Siguiendo este planteamiento, realizamos un estudio con niños y niñas españoles de entre 10 y 12 años en el que analizamos la relación entre el *cyberbullying* y la identidad de género (Navarro; Larrañaga; Yubero, 2016). Para ello, partimos de la consideración de que la autoidentificación con estereotipos y roles de género prescritos socialmente es solo uno de los factores implicados en la construcción de dicha identidad (Egan; Perry, 2001). Estos últimos autores argumentan que la identidad de género debe ser conceptualizada como una variable multidimensional, para cuyo conocimiento debemos atender a cinco componentes: 1) conoci-

miento de pertenencia a una de las categorías de género (la visión tradicional de la identidad de género); 2) tipicidad de género, en relación con la similitud autopercebida con otros miembros de la misma categoría de género; 3) satisfacción con el género, en cuanto a la satisfacción individual con su propio género; 4) sentimiento de presión para conformarse a los estereotipos de género; 5) y sesgo intergrupar, en relación con la creencia de que el propio género es superior al otro género.

Tanto el *cyberbullying* como la identidad de género fueron analizadas mediante escalas en las que chicos y chicas informaban sobre las dimensiones de género y sus experiencias en el *cyberbullying*. El análisis de los datos recopilados mostró que los chicos y chicas que sienten una mayor compatibilidad psicológica con su propio género (los chicos se sienten más identificados con estereotipos masculinos y las chicas con estereotipos femeninos) y que se sienten más satisfechos con el género que socialmente se les atribuye sufren menos *cyberbullying*. Por el contrario, los chicos y las chicas que muestran una conducta de género atípica o que los demás consideran más propia del otro género, experimentan un mayor rechazo de los iguales y sufren más *cyberbullying*. La satisfacción con el propio género también ha resultado estar relacionada con una menor implicación como agresores en el *cyberbullying*. Puede ser que algunos chicos y chicas reaccionen de forma agresiva ante el malestar producido por su falta de ajuste a los estereotipos de género esperados socialmente y, también, ante el rechazo social que pueden estar sufriendo.

Estos resultados muestran que el *cyberbullying* se dirige hacia quien es distinto y no se adapta a los parámetros tradicionales de género, tal y como analizaremos en el siguiente apartado. Además, los resultados encontrados señalan la importancia de que investigadores y profesionales no solo presten atención a las diferencias

por sexo en el *cyberbullying*, sino que deben tratar de conocer el porqué de estas diferencias. En este sentido, el aprendizaje de género vinculado a la formación de la identidad resulta ser una de las variables a tener en cuenta en esta explicación.

7. *Cyberbullying* hacia minorías sexuales y de género

Durante las últimas décadas, diversos estudios sobre *bullying* han analizado la victimización sufrida por jóvenes pertenecientes a minorías sexuales y minorías de género (Collier; Beusekom; Bos; Sandfort, 2013). Siguiendo a estos autores, el término minoría sexual se utiliza para designar a aquellos jóvenes que pueden haber sentido atracción por personas del mismo sexo, que han podido tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo o que se definen como lesbianas, gays y bisexuales, así como los que no tienen clara su orientación sexual. El término minoría de género se utiliza para referirse a las personas transgénero y a aquellas otras personas que no se identifican como transgénero pero cuya identidad de género o sus actitudes y conductas no siguen las normas culturales estereotipadas asociadas con su sexo de nacimiento.

De forma general, la investigación informa que los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transgénero (LGBT) sufren una mayor victimización que sus iguales heterosexuales (Mitchell; Ybarra; Korchmaros, 2014). Entre sus consecuencias, se ha encontrado, de forma consistente, que este tipo de victimización está relacionada con un bajo sentido de pertenencia al centro educativo, altos niveles de depresión y una mayor ideación suici-

da (Collier y otros, 2013). Gran parte de los estudios describen este tipo de *bullying* como homofóbico, aunque es importante considerar, tal y como podemos encontrar en la revisión realizada por Rivers (2013), que no todas las víctimas se identifican como homosexuales o transgénero, sino que algunos de ellos son acosados sencillamente por ser percibidos como diferentes; hecho que, normalmente, se atribuye a su orientación sexual, cuando es posible que esa diferencia únicamente se deba a que muestran un comportamiento de género atípico, relacionado con la no conformidad a los roles de género.

La distinción entre orientación sexual e identidad de género es importante si consideramos que la investigación ha encontrado que existen diferencias en el riesgo de sufrir victimización para cada uno de los tipos de minorías, siendo los jóvenes transgénero y aquellos que no se adaptan a los roles de género quienes tienden a ser más victimizados, en comparación con jóvenes lesbianas, gays y bisexuales, tanto en contextos reales como virtuales (Mitchel y otros, 2014).

Además, diversos estudios han documentado diferencias por sexo y edad en la victimización de estas minorías, mostrando que los chicos son más victimizados que las chicas y que los índices de victimización son mayores en los primeros años de adolescencia, lo que parece estar relacionado con el descenso de las actitudes homófobas y discriminatorias a medida que la edad aumenta (Poetat; Espelage; Koenig, 2009). Sin embargo, el estudio llevado a cabo por Russell, Everett, Rosario y Birkett (2014) muestra que, aunque las agresiones físicas hacia estas minorías declinan con la edad, las agresiones indirectas (por ejemplo, robar o dañar sus pertenencias) son más persistentes entre las minorías sexuales y de género, incluso cuando este tipo de agresiones disminuyen entre la población general. Este resultado hace pensar que

el *bullying* tradicional que sufren estas minorías podría trasladarse a contextos *online*, donde adquiriría una naturaleza más indirecta y, por tanto, donde es probable que se convierta en un acoso más persistente debido al anonimato que ofrece internet y a las dificultades para su control. Este argumento encuentra apoyo en el estudio realizado por Rivers y Noret (2010), en el que hallaron una relación entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying* a estas minorías. Entre sus resultados, encontraron que los chicos recibían más mensajes de texto y correos electrónicos hirientes si previamente habían sido acosados por su apariencia física, su orientación sexual percibida o la ropa que llevaban. Las chicas sufrían una mayor victimización *online* si previamente habían sido acosadas, sobre todo si eran buenas en las tareas escolares o en el deporte.

Aunque todavía no son muchos los estudios que analizan de una forma sistemática este tipo de interacciones *online*, no es descabellado pensar que internet sea un nuevo contexto en el que los jóvenes pueden expresar sus prejuicios en relación con la diversidad afectivo-sexual y agredir a estos colectivos.

8. *Cyberbullying* en las relaciones entre universitarios

Aunque la investigación sobre el *cyberbullying* en la universidad es reciente, cada vez existen más estudios al respecto en diferentes países (Larrañaga, Yubero, Navarro, Ovejero, 2019; Souza, Veiga, Ferreira, Costa, 2017; Yubero, Navarro, Elche, Larrañaga, Ovejero, 2017). Faucher, Jackson y Cassidy (2014) ya consideraron que el contexto universitario podía suponer y propiciar

la continuidad de las conductas de *cyberbullying* de la escuela a la juventud. Diversos estudios informan que las víctimas de *cyberbullying* en la universidad experimentaron *cyberbullying* en los años previos de escolarización. Sin embargo, también se dan situaciones en las que algunos jóvenes en la universidad rompen con las dinámicas de acoso que tenían en el instituto al modificarse el contexto educativo y social.

El uso de métodos cualitativos ha sido crucial para explorar este fenómeno emergente en la comunidad universitaria y comprender qué diferencias existen en su manifestación durante este período. Mostraremos a continuación algunos resultados de distintas investigaciones.

Los estudiantes universitarios, en general, creen que *cyberbullying* es un término muy amplio que incluye bromas, amenazas, intentos de dañar la reputación social y conductas de exclusión a través de las redes sociales, mensajes de texto, blogs, vídeos y plataformas de enseñanza digital. La diversidad de motivaciones y las distintas formas que puede adoptar les hace pensar que el término *cyberbullying* no permite recoger de forma precisa el tipo de conductas de abuso que, realmente, constituyen algún tipo de agresión en internet o que se producen a través del teléfono móvil (Baldasare, Bauman, Goldman, Robie, 2012; Crosslin, Golman, 2014). Esta dificultad en su definición está condicionada por las características propias de la comunicación en internet, que hace que los mensajes lanzados se perciban de forma ambigua y puedan ser interpretados como una amenaza o una agresión, aunque la intención de quien los envía no lo sea. Por otro lado, discuten sobre la necesidad de que exista un término específico para las agresiones que se producen en la red, porque les resulta complicado separar los acontecimientos que tienen lugar en contextos *online* de aquellos que se producen en contextos *offline*. Ambos acontecimientos forman parte de un

continuo en el que ellos desarrollan sus relaciones sociales y en el que construyen su identidad.

El *cyberbullying* está definido en relación con la posibilidad de permanecer en el anonimato y con la repetición. Cuando un agresor manda diversos mensajes o postea información en varias ocasiones, deja claro que su intención es dañar al receptor de esa información (Baldasare y otros, 2012). No obstante, los alumnos creen que la aplicación del criterio de repetición en el *cyberbullying* no siempre es clara, ya que aunque se repita una sola vez, otros pueden reenviar esa información hasta convertirla en viral (Kota y otros, 2014). Se considera, además, que el anonimato, junto con la falta de responsabilidades legales claras, facilita que algunas personas se atrevan a realizar este tipo de conductas, las cuales no harían cara a cara (Crosslin; Golman, 2014).

Sin embargo, muchos estudiantes no creen que el *cyberbullying* sea un problema grave en los centros universitarios, y expresan que su incidencia es menor que en otras etapas educativas (Baldasare y otros, 2012; Crosslin, Golman, 2014; Kota y otros, 2014). Cuando se les pregunta por conductas concretas, casi todos comentan haber tenido alguna experiencia personal de este tipo durante sus años de universidad. En cualquier caso, opinan que los estudiantes universitarios son más maduros que los estudiantes de Educación Secundaria y que esta madurez influye sobre la importancia que conceden a esta problemática. Por ejemplo, los alumnos de este nivel creen que son más capaces de diferenciar entre lo que son bromas y lo que realmente constituye algún tipo de agresión. Además, el tener más habilidades para afrontar este tipo de conductas hace que lo vean como algo menos problemático.

Los universitarios consideran que todos son vulnerables a sufrir *cyberbullying*, sobre todo considerando el amplio espectro de conductas que puede albergar este tipo de acoso (Crosslin,

Golman, 2014; Kota y otros, 2014). También influye la fluidez de los roles que se pueden dar en internet, pudiendo pasar rápidamente de ser testigo de estas conductas a ser víctima o agresor (Baldasare y otros, 2012). Los alumnos universitarios creen que las víctimas de estas conductas normalmente son personas diferentes en algún aspecto, como su apariencia, su etnicidad, su orientación sexual, su identidad de género, su posible discapacidad o religión; pero también consideran que pueden ser víctimas aquellos que ocupan posiciones de liderazgo, como deportistas o personas más visibles por su participación en organizaciones estudiantiles. Los agresores son descritos como cobardes, personas impulsivas que buscan la atención de los otros, aunque también incluyen a buenos estudiantes, que estarían sometidos a grandes presiones y utilizan el *cyberbullying* como una forma de liberar su tensión (Baldasare y otros, 2012).

Los estudiantes universitarios se encuentran especialmente preocupados por cómo el *cyberbullying* puede afectarles a largo plazo en su carrera profesional, ya que la información vertida en internet puede ser vista por futuros empleadores (Kota y otros, 2014). A corto plazo, el estudio en el que Rivituso (2014) entrevistó a víctimas de *cyberbullying*, en un contexto universitario, mostraba que estas veían disminuida su autoestima y sufrían estrés y depresión por no saber cómo parar el acoso, además de la frustración sufrida al ver que las autoridades universitarias no tomaban en serio su problema. Las propias víctimas comentaban que, en esta etapa, los amigos juegan un papel fundamental para sobrellevar el *cyberbullying* y ponerle fin. Igualmente, comentaban que su vida social se veía más afectada cuando el *cyberbullying* era perpetrado por amigos y conocidos, ya que se originaba dentro de sus redes sociales y no podían ignorarlo (Baldasare y otros, 2012).

Es imprescindible que todas las universidades amplíen sus protocolos de acoso, incluyendo los comportamientos de *cyberbullying*. Protocolo que debe contemplar tanto actuaciones específicas para cuando se detectan situaciones de *cyberbullying* incipientes, para evitar su consolidación; como actuaciones para cuando se trata de situaciones consolidadas, para minimizar el impacto sobre las víctimas. Estas actuaciones deben incluir tanto el apoyo terapéutico y la protección a las víctimas como el control y medidas punitivas a los agresores. Los programas de prevención y tratamiento dirigidos a estudiantes universitarios deben tener un peso importante en el fortalecimiento de las redes sociales de apoyo entre iguales. Se debe dar cabida a la intervención en los Servicios de Atención al Estudiante de todas las universidades.

9. Acoso en las relaciones de pareja en la era de internet

Las investigaciones realizadas en diversos países sobre la violencia en las relaciones de pareja muestran que tal violencia es tan frecuente o más en parejas jóvenes que en parejas adultas. En efecto, son muchos los datos que avalan que el comienzo de la violencia suele darse durante las relaciones de noviazgo, en las que la agresión forma parte de las relaciones de pareja (Muñoz-Rivas; Andreu; Graña y otros, 2007). La violencia psicológica en jóvenes se presenta en mayores proporciones que la física, ya que más del 50 % de los jóvenes españoles informan que estas conductas son frecuentes en la pareja. Los resultados del estudio de Muñoz-Rivas y otros (2007) revelan que un 30 % de los estu-

diantes admitió haber insultado a su pareja, sin diferencias entre sexos.

De acuerdo con diversos estudios, la violencia en pareja es bidireccional, ya que ambos sexos pueden ser perpetradores y víctimas simultáneamente (Graña; Cuenca, 2014). García-Carpintero, Rodríguez-Santero y Porcel (2018) constatan que las agresiones psicoemocionales se instauran como una práctica normalizada en las relaciones de pareja entre universitarios de ambos sexos.

Algunos estudios ponen de manifiesto que un porcentaje importante de jóvenes que sufren *cyberbullying* identifica a su pareja como la persona acosadora; del mismo modo, también como la persona a la que muchos de los agresores dirigen sus acciones de *cyberbullying*. En este sentido, los estudios sobre *cyberbullying* entre universitarios han comenzado a indagar en qué medida se produce dentro de las relaciones de noviazgo. Efectivamente, las nuevas tecnologías amplían el campo en el que se puede ejercer violencia en las relaciones de pareja, constituyendo una nueva herramienta para el control y la vigilancia, haciendo que los jóvenes sean más accesibles y, por tanto, más susceptibles de la intrusión interpersonal y del acoso (Van Ouytsel; Van Gool; Walrave; Ponnet; Peeters, 2016).

La investigación diferencia dos formas básicas de abuso *online* en el noviazgo: las agresiones directas y el control. Las conductas de agresión directa hacen referencia a comportamientos que tienen intención de causar daño a la pareja, por ejemplo, el envío de mensajes insultantes o la difusión de información negativa sobre la pareja; en cuanto al control, se refiere a conductas que tienen la intención de perseguir o vigilar a la pareja, por ejemplo, visitando frecuentemente el perfil de su red social o controlando constantemente con quién está o qué hace.

En cuanto a las diferencias de género, las investigaciones no son concluyentes. Algunos autores afirman que los hombres son más victimizados que las mujeres (Durán; Martínez-Pecino, 2015); en otros casos, encuentran mayores tasas de victimización en las mujeres, con un 29 % frente al 23 % de los hombres. Burke y otros (2011) hallaron que las mujeres ejercían un control y supervisión hacia sus parejas significativamente mayor que los hombres; concretamente, más del 50 % de las mujeres comprobaban las redes sociales de sus parejas, mientras que un 20 % revisaba los correos electrónicos y utilizaba las contraseñas de sus parejas sin permiso para supervisar las conversaciones. Otros estudios, por ejemplo el de Wolford y otros (2016), no encontraron diferencia entre la victimización de hombres y de mujeres.

Una consecuencia del abuso *online* en pareja es que se puede llegar a normalizar y derivar en una posterior violencia en parejas adultas y consolidadas (González-Ortega; Echeburúa; De Corral, 2008), o bien ser la causa del fin de la relación. En cualquier caso, el acoso en pareja mediante la red tiene importantes consecuencias sobre la salud, generando ansiedad y depresión en las víctimas.

10. Aspectos educativos del *cyberbullying*

La educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona y con el bienestar social y la calidad de vida porque debe garantizar las libertades, los derechos y las responsabilidades de todas las personas. La educación tiene que mirar hacia los problemas sociales que se producen en la actualidad para mantener una visión integradora de la sociedad.

Como afirma Caride (2004, pág. 82), es necesario «promover una acción-intervención socioeducativa que dé respuesta a las necesidades y problemas que surgen de la convivencia social» ajustándose a la realidad sociocultural de cada momento. Uno de los retos actuales que tiene que enfrentar la escuela es el de los problemas de convivencia entre iguales, principalmente el *bullying* y el *cyberbullying*.

Toda la comunidad educativa tiene que afrontar el problema, tratando de dar con la solución más adecuada. Los profesionales de la intervención social se han de comprometer con esta realidad, aportando recursos y programas educativos que incrementen la calidad de vida de los jóvenes que se ven envueltos en un entorno de violencia entre iguales. Ello supone un modelo de intervención transversal y global, comportamental y social, que tenga en cuenta también el contexto familiar de los menores.

Desde el modelo de desarrollo positivo, la intervención se centra en las potencialidades y fortalezas de los adolescentes y de las familias. Se han desarrollado varias revisiones de estudios sobre la eficacia de los programas de intervención. Ttofi, Farrington y Lösel (2013) analizaron qué componentes garantizaban la mayor relación con el descenso de la agresión entre iguales. Dentro de los más exitosos estaban los programas que incluían el trabajo con los padres. La comunicación parento-filial es el eje a través del cual se articula la creación de un clima positivo, que favorece el apoyo social y hace realidad la prevención de las conductas de riesgo en los hijos.

El apoyo parental es el recurso más importante con el que pueden contar los padres para intervenir positivamente en los comportamientos de acoso de sus hijos. El apoyo familiar favorece la autoestima y refuerza el ajuste social, potenciando la convivencia con los iguales y bloqueando las dinámicas de acoso.

Los adolescentes que han establecido buenas relaciones con sus padres se muestran más competentes para desarrollar relaciones estrechas, caracterizadas por la intimidad y el afecto con sus compañeros. Disponer de unos padres sensibles, abiertos a la comunicación y afectuosos, que ofrecen apoyo y desarrollan normas estables, potencia el ajuste psicosocial y facilita las relaciones con los iguales, al tiempo que aleja a los hijos de los comportamientos de acoso y de sus consecuencias. Además, favorecer el diálogo con los hijos sobre las ventajas e inconvenientes de internet y potenciar su uso responsable son excelentes estrategias de protección frente al *cyberbullying*.

El clima familiar óptimo para el desarrollo de los adolescentes es aquel en el que, en las relaciones entre los progenitores y sus hijos, predomina el afecto y la comunicación abierta. En este clima familiar se permite la discusión como intercambio de puntos de vista y la adopción de opiniones propias. Es importante hablar de temas que preocupan a los adolescentes, compartir con los hijos sentimientos y preocupaciones personales, y mostrar una actitud receptiva. Se puede afirmar que la comunicación familiar abierta por ambas partes (padres e hijos) contribuye al bienestar de los adolescentes y a un ajuste más positivo. Se trata de establecer interacciones familiares con cariño y aceptación basadas en la capacidad de situarse en la posición del otro para responder adecuadamente a la interacción, creando afectos, seguridad personal, confianza, integración, estabilidad, cohesión y progreso permanente.

Los padres y madres necesitan apoyos para enfrentar los retos que les plantean los cambios sociales y tecnológicos. Necesitan comprender el comportamiento *online* de sus hijos y tener conversaciones regulares con ellos acerca de la responsabilidad de su empleo (Yubero; Larrañaga; Navarro; Elche, 2018). La infor-

mación y la educación en el ámbito familiar, respecto al uso responsable de las nuevas tecnologías, son los pilares sobre los que se construye la prevención del *cyberbullying*. Para que este diálogo sea eficaz y constructivo, es importante que los padres tengan una visión realista sobre las interacciones que los adolescentes realizan en las redes sociales; por ello, es necesario enseñar a los padres el uso de las nuevas tecnologías, para que promuevan diálogos sobre estos temas, que interesan a sus hijos. Así podrán orientarlos eficazmente. Sin embargo, la importancia no debe ceñirse solamente al dominio técnico, porque el protagonismo de los adultos debe centrarse fundamentalmente en comprender el significado y la necesidad de internet y de las redes sociales para los jóvenes.

Bibliografía

- Baldasare, A.; Bauman, S.; Goldman, L. y otros** (2012). «Cyberbullying? Voices of college students». En: L. A. Wankel, C. Wankel (eds). *Misbehavior Online in Higher Education (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 5)* (págs. 127-155). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Barlińska, J.; Szuster, A.; Winiewski, M.** (2018). «Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior» [artículo en línea]. *Frontiers in Psychology* (vol. 9, pág. 799). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018]. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00799/full>>
- Barlett, C.; Coyne, S. M.** (2014). «A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age». *Aggressive Behavior* (vol. 40, n.º 5, págs. 474-488).
- Caride, J. A.** (2004). «¿Qué añade lo *Social* al sustantivo *Pedagogía*?». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (vol. 11, págs. 55-85).
- Collier, K. L.; van Beusekom, G.; Bos, H. M. y otros** (2013). «Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: A systematic review of associated psychosocial and health outcomes». *Journal of Sex Research* (vol. 50, n.º 3-4, págs. 299-317).
- Cross, D.; Lester, L.; Barnes, A.** (2015). «A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation». *International Journal of Public Health* (vol. 60, n.º 2, págs. 207-217).
- Crosslin, K.; Golman, M.** (2014). «“Maybe you don’t want to face it” College students’ perspectives on cyberbullying». *Computers in Human Behavior* (vol. 41, págs. 14-20).
- David-Ferdon, C.; Hertz, M. F.** (2009). *Electronic Media and Youth Violence: A CDC Issue Brief for Researchers*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.

- Durán, M.; Martínez-Pecino, R.** (2015). «Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes». *Comunicar* (vol. 22, n.º 44, págs. 159-167).
- Egan, S. K.; Perry, D. G.** (2001). «Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment». *Developmental Psychology* (vol. 37, n.º 4, págs. 451-463).
- Fanti, K. A.; Demetriou, A. G.; Hawa, V. V.** (2012). «A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors». *European Journal of Developmental Psychology* (vol. 9, n.º 2, págs. 168-181).
- Faucher, C.; Jackson, M.; Cassidy, W.** (2014). «Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives». *Educational Research International*.
- Finkelhor, D.; Turner, H.; Ormrod, R. y otros** (2010). «Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from 2 national surveys». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* (vol. 164, n.º 3, págs. 238-242).
- García-Carpintero, M. A.; Rodríguez-Santero, J.; Porcel, A. M.** (2018). «Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes de la Universidad de Sevilla». *Gaceta Sanitaria* (vol. 32, n.º 2, págs. 121-128).
- González-Ortega, I.; Echeburúa, E.; de Corral, P.** (2008). «Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: Una revisión». *Psicología Conductual* (vol. 16, n.º 2, págs. 207-225).
- Graña, J. L.; Cuenca, M. L.** (2014). «Prevalence of psychological and physical intimate partner aggression in Madrid (Spain): A dyadic analysis». *Psicothema* (vol. 26, n.º 3, págs. 343-348).
- Griezel, L.; Finger, L. R.; Bodkin-Andrews, G. H. y otros** (2012). «Uncovering the structure of and gender and developmental differences in cyber bullying». *The Journal of Educational Research* (vol. 105, n.º 6, págs. 442-455).

- Hamm, M. P.; Newton, A. S.; Chisholm, A. y otros** (2015). «Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies». *JAMA Pediatrics* (vol. 169, n.º 8, págs. 770-777).
- Hinduja, S.; Patchin, J. W.** (2015). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hinduja, S.; Patchin, J. W.** (2017). «Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization». *Child Abuse & Neglect* (vol. 73, págs. 51-62).
- Jones, L. M.; Mitchell, K. J.; Finkelhor, D.** (2012). «Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000-2010». *Journal of Adolescent Health* (vol. 50, n.º 2, págs. 179-186).
- Kota, R.; Schoohs, S.; Benson, M. y otros** (2014). «Characterizing cyberbullying among College Students: Hacking, Dirty Laundry, and Mocking». *Societies* (vol. 4, n.º 4, págs. 549-560).
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Navarro, R. y otros** (2019). «From traditional bullying to cyberbullying: Cybervictimization among higher education students». En: W. Cassidy, Ch. Faucher y M. Jackson (eds.). *Cyberbullying at university in international contexts* (págs. 97-111). Londres / Nueva York: Routledge.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Ovejero, A.** (2016). «Gender variables and cyberbullying in college students». En: R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.). *Cyberbullying across the globe: Gender, family and mental health* (págs. 63-78). Suiza: Springer International Publishing.
- Leung, A. N.; Wong, N.; Farver, J. M.** (2018). «You are what you read: The belief systems of cyber-bystanders on social networking sites» [artículo en línea]. *Frontiers in Psychology* (vol. 9, pág. 365). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00365/full>>

- Mark, L.; Ratliffe, K. T.** (2011). «Cyber worlds: New playgrounds for bullying». *Computers in Schools* (vol. 28, págs. 92-116).
- Modecki, K. L.; Minchin, J.; Harbaugh, A. G. y otros** (2014). «Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying». *Journal of Adolescent Health* (vol. 55, n.º 5, págs. 602-611).
- Mitchell, K. J.; Ybarra, M. L.; Korchmaros, J. D.** (2014). «Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities». *Child Abuse & Neglect* (vol. 38, n.º 2, págs. 280-295).
- Monks, C. P.; Robinson, S.; Worlidge, P.** (2012). «The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupil's perceptions and experiences». *School Psychology International* (vol. 33, n.º 5, págs. 477-491).
- Muñoz-Rivas, M.; Andreu, J. M.; Graña, J. L. y otros** (2007). «Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española». *Psicothema* (vol. 19, n.º 4, págs. 693-698).
- Navarro, R.** (2016). «Gender issues and cyberbullying in children and adolescents: From gender differences in gender identity measures». En: R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.). *Cyberbullying across the globe: Gender, family and mental health* (págs. 35-62). Suiza: Springer International Publishing.
- Navarro, R.; Larrañaga, E.; Yubero, S.** (2016). «Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying: Victims, bullies and bully-victims». *Child Indicators Research* (vol. 9, n.º 1, págs. 1-20).
- Navarro, R.; Yubero, S.; Larrañaga, E.** (2018). «Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator». *Children and Youth Services Review* (vol. 84, págs. 215-221).
- Olenik-Shemesh, D.; Heiman, T.; Eden, S.** (2017). «Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal—socio-emotional factors». *Journal of Interpersonal Violence* (vol. 32, n.º 1, págs. 23-48).

- Olweus, D.; Limber, S. P.** (2018). «Some problems with cyberbullying research». *Current Opinion in Psychology* (vol. 19, págs. 139-143).
- Ouytsel van, J.; Gool van, E.; Walrave, M. y otros** (2016). «Exploring the role of social networking sites within adolescent romantic relationships and dating experiences». *Computers in Human Behavior* (vol. 55, págs. 76-86).
- Poteat, V. P.; Espelage, D. L.; Koenig, B. W.** (2009). «Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth». *Journal of Youth and Adolescence* (vol. 38, n.º 7, págs. 952-962).
- Rivers, I.** (2013). «El bullying homofóbico». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas Internacionales* (págs. 131-143). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rivers, I.; Noret, N.** (2010). «“I h8 u”»: Findings from a five-year study of text and email bullying». *British Educational Research Journal* (vol. 36, n.º 4, págs. 643-671).
- Rivituso, J.** (2014). «Cyberbullying victimization among College Students: An interpretive phenomenological analysis». *Journal of Information Systems Education* (vol. 25, n.º 1, pág. 71).
- Russell, S. T.; Everett, B. G.; Rosario, M. y otros** (2014). «Indicators of victimization and sexual orientation among adolescents: Analyses from Youth Risk Behavior Surveys». *American Journal of Public Health* (vol. 104, n.º 2, págs. 255-261).
- Sabella, R. A.; Patchin, J. W.; Hinduja, S.** (2013). «Cyberbullying myths and realities». *Computers in Human Behavior* (vol. 29, n.º 6, págs. 2703-2711).
- Shin, H. H.; Braithwaite, V.; Ahmed, E.** (2016). «Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over?». *Social Psychology of Education* (vol. 19, n.º 3, págs. 537-567).
- Smith, P. K.; Thompson, F.; Bhatti, S.** (2012). *Ethnicity, gender, bullying and cyberbullying in English secondary school pupils*. Wydawnictwo Naukowe: UAM.

- Song, J.; Oh, I.** (2018). «Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations». *Computers in Human Behavior* (vol. 78, págs. 273-282).
- Souza, S. B.; Veiga, A. M.; Ferreira, A. I. y otros** (2017). «University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: Implications for theory and practice». *Studies in Higher Education*.
- Theron, L. C.; Liebenberg, L. A.; Ungar, M.** (2015). *Youth resilience and culture*. Amsterdam: Springer.
- Tokunaga, R. S.** (2011). «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization». *Computers in Human Behavior* (vol. 26, n.º 3, págs. 277-287).
- Ttofi, M. M.; Farrington, D. P.; Lösel, F.** (2013). «Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos». En: A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (coords.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (págs. 225-238). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Walrave, M.; Heirman, W.** (2011). «Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration». *Children & Society* (vol. 25, n.º 1, págs. 59-72).
- Wolford, C.; Zapor, H.; Brasfield, H. y otros** (2016). «An examination of the Partner Cyber Abuse Questionnaire in a college student sample». *Psychology of Violence* (vol. 6, n.º 1, págs. 156-162).
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Navarro, R. y otros** (2018). «Padres, hijos e internet. Socialización familiar en la red». *Universitas Psychologica* (vol. 17, n.º 2, págs. 1-13).
- Yubero, S.; Navarro, R.; Elche, M. y otros** (2017). «Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students». *Computers in Human Behavior* (vol. 75, págs. 439-449).

Capítulo VI

El aprendizaje cooperativo: Un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares

Anastasio Ovejero Bernal, María de la Villa Moral Jiménez

1. Introducción

Muchos se sorprenderán al enterarse de que el aprendizaje cooperativo fue fomentado y promovido en Estados Unidos precisamente en la época de Ronald Reagan. La intención era exclusivamente mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico. Por aquella época, en ese país estaban muy preocupados a causa del bajo nivel de sus estudiantes, sobre todo en matemáticas, lo que podía terminar por poner en riesgo su liderazgo tecnológico. Por otro lado, nadie se sorprenderá al saber que el fomento de estos métodos no perseguía en absoluto objetivos de socialización ni desarrollar y entrenar el pensamiento crítico del alumnado. Siguiendo esta línea de pensamiento, si no queremos que el aprendizaje cooperativo sea un instrumento al servicio de los poderosos, sostengo que necesitamos que sea mucho más que una mera técnica pedagógica y contribuya a solucionar problemas como el sometimiento ideológico de la población, el acoso escolar o el *cyberbullying* (para una ampliación de los temas tratados en este capítulo, véase Ovejero, 2018a). No olvidemos que el ser humano es, ante todo, un animal social cooperativo y que las sociedades humanas se basan en la cooperación, habiendo sido precisamente esa capacidad de cooperación y de ayuda

mutua lo que ha hecho posible que, sin ser el animal más fuerte, ni el más veloz ni el más fiero, hayamos podido sobrevivir y expandirnos por todo el planeta.

Ahora bien, aunque hemos conjuntado desde tiempos inmemoriales cooperación y ayuda mutua (Kropotkin, 2005), el Estado y el capitalismo han procurado reducir nuestra capacidad de cooperación y que solo subsista la necesaria para el funcionamiento del sistema, pero sin su componente esencial de ayuda mutua y solidaridad. Tal proceso, que ha ido parejo a otro de creciente individualización, culmina en la actual fase del capitalismo neoliberal, donde el individualismo, el egoísmo y la competición de todos contra todos está alcanzando unos niveles antes nunca vistos, como he mostrado en otros textos (Ovejero, 2014). Por eso, aunque hoy día está de moda el aprendizaje cooperativo, se trata de una moda que no pretende en absoluto hacer de los estudiantes personas solidarias y críticas, sino solo más competitivas en el mercado laboral y más eficaces en el sistema productivo. Sin embargo, para que la escuela cumpla cabalmente su función, que no es solo la de preparar para el mercado laboral, sino también conseguir que los estudiantes puedan adaptarse eficazmente a los cambios y sobre todo que deseen colaborar en la construcción de una sociedad cooperativa, justa, igualitaria y solidaria, es de gran utilidad la implementación del aprendizaje cooperativo, pero un *aprendizaje cooperativo crítico*, que sea mucho más que una mera técnica pedagógica para aprender más y mejor. De hecho, uno de los aspectos en los que quiero insistir es en que las ventajas del aprendizaje cooperativo van mucho más allá de las escolares: afectan a la convivencia ciudadana, a la propia democracia, tan debilitada últimamente, y, en última instancia, al tipo de sociedad en que queremos vivir. Pienso que la escuela no debe

conformarse con preparar al alumnado para el mercado laboral, debe construir sujetos demócratas y críticos: capaces de entender el complejo mundo que les ha tocado vivir y de interpretar los juegos de poder que los poderosos se traen entre manos, en los que está en juego la vida de las personas; capaces de adquirir las competencias suficientes para defender sus intereses, y hacerlo cooperando con otros, porque esa es la única forma de conseguirlo y de mantenerse independientes ante la acción de los medios de comunicación, sin ser manipulados por ellos; y, en fin, aptos para alcanzar un nivel de desarrollo intelectual y crítico que los convierta en personas ilustradas a las que les importe más el ser que el tener.

Los tres mayores problemas que tienen actualmente nuestras escuelas son: un incremento generalizado del egoísmo, el individualismo y la competitividad como consecuencia de una hegemonía neoliberal cada vez más afianzada; unas altas tasas de fracaso escolar y un bajo nivel de aprendizaje, consecuencia, entre otras cosas, de una escasa motivación escolar intrínseca por parte del alumnado; y un nivel de violencia escolar inaceptable, como reflejan las tasas de acoso escolar. Pues bien, la utilización del aprendizaje cooperativo es muy eficaz para resolver los tres problemas. Además, ese método ayudaría mucho a integrar en la escuela a todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su capacidad física e intelectual y sea cual sea su origen cultural y étnico. Con respecto a lo primero, la ley española obliga a integrar en las aulas «normales» a todos los niños y niñas discapacitados, lo que me parece sumamente positivo, pero plantea un reto importante a la escuela tradicional. La lógica de la homogeneidad que se ha seguido siempre en la escuela, según la cual se formaban grupos lo más homogéneos posible en las aulas, no sirve, porque la propia ley educativa la invalida y por-

que los grupos humanos, por definición, son siempre heterogéneos. Con respecto a la heterogeneidad cultural y étnica, debo recordar que en España siempre hubo personas con culturas diferentes a la dominante, por ejemplo los gitanos, pero ello no se vio como un problema educativo porque la mayoría de ellas no estaban escolarizadas. En cambio, y afortunadamente, cada vez hay más gitanos en las escuelas españolas, lo que, lógicamente, supone un nuevo reto, reto que proviene también de la escolarización de miles y miles de niños y niñas inmigrantes con culturas diferentes a la nuestra.

Como consecuencia del enorme desarrollo económico de los últimos años, España ha recibido en poco tiempo unos cinco millones de inmigrantes, y más que seguiremos recibiendo, entre otras cosas porque nuestra sociedad y nuestra economía los necesitan. Actualmente representan un 12 % de la población total. El reto de la escuela en este sentido es doble: por un lado, integrar a todos ellos en las aulas y hacerlo de una forma positiva, y por otro, conseguir que esa integración escolar sea la base para una buena integración social de todas las personas que viven y trabajan en España. Está demostrado que el aprendizaje cooperativo es una vía eficaz para conseguirlo. En efecto, es sabido que el aprendizaje cooperativo mejora mucho el aprendizaje y el rendimiento escolar, soluciona buena parte de los problemas de relación interpersonal dentro del aula, incluyendo las conductas violentas y el acoso escolar, y, a la vez, constituye un eficaz antídoto para los desmanes del neoliberalismo y para sus peligrosos efectos: reducción de nuestro capital social, muy debilitado (Putnam, 2002), aumento de las desigualdades sociales, enorme manipulación informativa, destrucción de los recursos naturales y del propio planeta, y socavamiento de la democracia.

2. La cooperación como instrumento principal para resolver nuestros problemas colectivos

Durante miles de años, las diferentes sociedades humanas han vivido en un contexto de cooperación solidaria. Justamente eso es lo que ha permitido a nuestra especie sobrevivir y desarrollarse: biología y cultura han ido en la misma dirección, gracias sobre todo a la gran plasticidad que tiene nuestro cerebro e incluso nuestros genes (Ovejero, 2018a). Pero el dilema a que se enfrenta hoy día el capitalismo neoliberal es cómo eliminar la cooperación y la solidaridad para poder quedarse con los recursos de la mayoría de la población —como ya está ocurriendo— sin poner en peligro el desarrollo económico (que se basa en gran medida en la cooperación) y sus propios beneficios. Para ello están intentando que la cooperación se mantenga, pero que sea ajena a toda posible solidaridad y ayuda mutua, lo que no es fácil, pues la cooperación conlleva necesariamente ayuda mutua. La solución la están encontrando en incrementar el emprendimiento individualista, egoísta y competitivo a nivel laboral, así como en la implementación escolar de métodos de aprendizaje cooperativo que sean eficaces técnicas pedagógicas pero sin solidaridad ni pensamiento crítico. Lo que yo propongo es un *aprendizaje cooperativo crítico y solidario* cuya finalidad sea enseñar más y mejor y entrenar las capacidades críticas del alumnado para construir una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. De poco le servirá a una persona ganar mucho dinero si tiene que vivir en un contexto hostil y altamente competitivo a nivel laboral (lo que le producirá altas dosis de incertidumbre, estrés, ansiedad, neurosis y síntomas depresivos) y en un mundo violento y peligroso (con un incremento del *mobbing*, el *bullying* y la violencia de género, entre otras violencias, lo que le producirá aún más ansiedad, más

miedo y más depresión). No es por azar que los más ricos ya están pensando en construirse pequeñas ciudades en plataformas en alta mar, con todas las comodidades pero completamente aisladas. Y quién sabe si, en un futuro no muy lejano, en Marte. ¿Aspiramos a ese mundo? ¿Nos parece deseable ese planeta peligroso e invivable que se avecina y en el que solo unos pocos podrían refugiarse en islas aisladas y defendidas férreamente? ¿Sería agradable vivir así?

Más en concreto, están intentando eliminar el apoyo mutuo y la solidaridad, haciendo que lo veamos como algo antinatural, cuando se trata precisamente del rasgo más esencial y definitorio de la especie humana. En efecto, ¿cómo fue posible que la especie humana, sin ser la más veloz, ni la más fuerte ni la más fiera, sobreviviera en la jungla frente a muchas otras especies más veloces, más fuertes y más fieras, llegando incluso a dominarlas a todas ellas, adueñándose —para mal y para bien— de todo el planeta? Por una sencilla razón: por su capacidad de cooperación solidaria. Y tanto el Estado como el capitalismo están reduciendo esa tan peligrosa «manía cooperadora» de sus súbditos. Para entender esto mejor, veamos un ejemplo extraído de Lizcano (1995, págs. 13-14): «En los países andinos existe una forma comunal de trabajo, *la minga*, donde amigos y vecinos abandonan, de mutuo acuerdo, sus faenas habituales para poner mano común en un trabajo de interés común: abrir un camino, levantar la escuela, edificar nuevas viviendas o construir un canal. No recurren para ello a los “organismos oficiales pertinentes” ni a ninguna forma “normal” de contrato laboral. Basta que la comunidad sienta determinada necesidad para que ella misma ponga en juego las fuerzas y habilidades de sus miembros y sus propias riquezas naturales. Hasta las mujeres, ancianos y niños saben hacerse útiles. La minga es una fiesta. En ella, la comunidad crea y

se recrea; edificando el objeto de su necesidad, a sí misma se edifica; se reencuentra y consolida. Los que para cualquier observador exterior no serían sino “pobres indios” (pues incurren en todos los criterios de pobreza al uso), no carecen de nada, pues saben, quieren y pueden poner los medios para atender la falta que ellos mismos acusaron. Un pequeño valle de la sierra ecuatoriana fue el lugar elegido por una “institución benéfica” para extender las fronteras de su lucha contra la pobreza. ¡Esos pobres indios trabajando todo el día sin el menor ingreso ni salario! Y resuelta a que de su mano les llegara ese “derecho natural” a una “remuneración suficiente” por el trabajo, decidió establecer “gratuitamente” un “salario digno” para cada uno de los participantes en la minga. Los pobres indios (sin saberlo, ahora sí que empezaban a serlo), siempre tan agradecidos, fueron cobrando su salario [...] e identificándolo con la gratificación debida por su labor (ya no colaboración) en la minga. Cuando tan generosa ayuda dejó de prestarse (prescindamos ahora de las causas, incluso de la posible premeditación de tal medida), ningún indio quiso ya volver a ninguna minga que no respetara su “derecho a un salario”. La escuela se quedó sin acabar de construir y cada nueva vivienda pide ya su precio en jornales. La esclavitud al salario, la irresponsabilidad y la miseria reinaban ya donde una sabia y ancestral estructura comunal había sabido conjurarlas». Aquí se observa claramente la gran capacidad que el capitalismo tiene para corromper a los pueblos y terminar con sus formas de trabajo comunitario y solidario.

La minga americana es solo una de tantas formas de cooperar que desarrollaron los diferentes pueblos por todo el planeta: cada uno fue construyendo su propia forma concreta de cooperar y de apoyarse mutuamente (Ostrom, 2012). Y a medida que el capitalismo va destruyendo nuestras tendencias naturales a la solidaridad y nos hace más egoístas y competitivos, nos quiere

convencer de la gran falsedad de que el ser humano, al igual que las demás especies animales, es intrínsecamente competitivo. Y gran parte de la gente se deja convencer y cree que cada uno tiene que mirar exclusivamente por sí mismo y que la competición es la base del progreso. Así nos va.

El neoliberalismo se basa en el darwinismo social más descarnado, de forma que la competición de todos contra todos es el eje central de su ideología y de sus políticas. De ahí vienen la mayoría de los problemas de la gente. Y no olvidemos que la escuela y su dinámica interna han sido construidas como reflejo de esa sociedad capitalista, basada en el individualismo y la competición, y sirve, por tanto, para inculcar en niños y niñas los valores individualistas y competitivos. El capitalismo ha comercializado las relaciones humanas, consiguiendo que la solidaridad vaya desapareciendo, con lo que está deshumanizando al ser humano haciendo de él un ser egoísta, individualista y competitivo. Y, sin embargo, el ser humano, como especie, sigue siendo cooperativo y solidario. Por eso sufre mucho a nivel psicológico en una sociedad tan individualista y competitiva como la actual, como se constata en el enorme incremento de las tasas de ansiedad, depresión y otros problemas psicológicos. Por eso es de gran utilidad retomar *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución* (Kropotkin, 2005), libro aún más imprescindible hoy que cuando se publicó. Kropotkin admiraba profundamente a Darwin, pero consideraba que había cometido un grave error al conceder toda la responsabilidad evolutiva a la competición, olvidando la cooperación, un factor evolutivo aún más importante.¹ Y para

1. Autores posteriores se han adherido a esta tesis de Kropotkin, entre ellos Dobzhansky, Eibl-Eibesfeldt, Smith o Singer. Así, Singer (2000) afirma que uno de los pocos universales biológicos de la especie humana es la disposición a cooperar.

demostrarlo, Kropotkin analizó muy pormenorizadamente el papel que este factor evolutivo había tenido en el desarrollo de las especies animales, sobre todo de la humana, demostrando que debía tenerse en cuenta la competición, pero más aún la ayuda mutua entre los individuos de una misma especie. De hecho, allí donde el capitalismo aún no se ha impuesto, como ocurre en algunos lugares de América Latina, África o Asia, todavía se mantienen formas de trabajo comunitarias, cooperativas y solidarias, como mostró Elinor Ostrom. Tras observar cientos y cientos de casos, Kropotkin concluyó que en todos ellos «entra el *instinto de sociabilidad*, que se ha desarrollado lentamente entre los animales y los hombres en el transcurso de un período de evolución extremadamente largo» (ibídem, pág. 28). Y añade: «Era necesario demostrar que las costumbres de apoyo mutuo dan a los animales mejor protección contra sus enemigos, que hacen menos difícil obtener alimentos (provisiones invernales, migraciones, alimentación bajo la vigilancia de centinelas, etc.), que aumentan la prolongación de la vida y, debido a esto, facilitan el desarrollo de las facultades intelectuales; que dieron a los hombres, aparte de las ventajas citadas, comunes con las de los animales, la posibilidad de formar aquellas instituciones que ayudaron a la humanidad a sobrevivir en la lucha dura con la naturaleza y a perfeccionarse, a pesar de todas las vicisitudes de la historia» (ibídem, pág. 30).

La conclusión de Kropotkin es rotunda: «Por fortuna, la competición no constituye regla general ni para el mundo animal ni para la humanidad. Se limita, entre los animales, a períodos determinados, y la selección natural encuentra mejor terreno para su actividad. Mejores condiciones para la selección progresiva son creadas por medio de la eliminación de la competencia, por medio de la ayuda mutua y del apoyo mutuo. [...] Evitad la competencia.

Siempre es dañina para la especie, y vosotros tenéis abundancia de medios para evitarla» (ibídem, págs. 87-88). Tal es la tendencia de la naturaleza, no siempre realizable por ella, pero siempre inherente a ella. Tal es la consigna que llega hasta nosotros desde los matorrales, bosques, ríos y océanos. Por consiguiente, añade Kropotkin: «¡Uníos! ¡Practicad la ayuda mutua! Es el medio más justo para garantizar la seguridad máxima tanto para cada uno en particular como para todos en general; es la mejor garantía para la existencia y el progreso físico, intelectual y moral. He aquí lo que nos enseña la naturaleza» (ibídem, pág. 124). Y los hombres y mujeres primitivos siguieron esa recomendación, hasta el punto de que «la caza en común, la pesca en común y el cultivo comunal de las plantaciones frutales era la regla general bajo los antiguos órdenes tribales» (ídem). No olvidemos que la sociedad humana no podría subsistir más allá de una generación sin la ayuda mutua. Por eso estamos yendo hacia el abismo, pues el capitalismo ha consistido básicamente en fomentar, por todos los medios y con todas las armas disponibles, el egoísmo, el individualismo y la competitividad, destruyendo hasta donde sea posible toda tendencia y todo atisbo de apoyo mutuo, alcanzando su máxima destrucción en la actual hegemonía neoliberal (Ovejero, 2014; Chomsky, 2017).

Ahora bien, si tan importantes y tan valiosos son para el ser humano los valores de cooperación, altruismo y solidaridad, ¿por qué los poderosos tienen tanto interés en su eliminación? Sencillamente, porque es más fácil controlar a las personas e fluir sobre ellas cuando están aisladas que cuando se encuentran inmersas en un grupo social con otras personas en una relación de solidaridad, personas a las que ayudarán cuando lo necesiten y de las que esperan ayuda cuando sea necesario, y porque las personas defienden mejor sus intereses comunes cuanto están

juntas. Con la gente unida y solidaria no sería posible el expolio que los más ricos están llevando a cabo actualmente.

3. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Parece evidente que los hombres y las mujeres occidentales son actualmente más competitivos y menos cooperativos que en épocas anteriores. Pero no puede decirse que ello se debe a su biología o su naturaleza, sino que es la consecuencia de varios siglos de presiones para que las cosas sean así, a pesar de lo cual el ser humano sigue siendo más cooperativo e incluso solidario de lo que se cree. Pero para que lo sea aún más, la escuela puede y debe ser un lugar idóneo para enseñar la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, y para entrenar a niños y niñas en tales prácticas (Ovejero, 1990, 1918a; Lobato, 1998; Johnson, Johnson, 1990a, 1999; Johnson, Johnson, Holubec, 1999; Pujolás, 2009; Torrego, Negro, 2012; Mayordomo, Onrubia, 2015; Duran y otros, 2016; Iglesias y otros, 2017).

Existen básicamente tres formas de estructurar el aprendizaje en el aula:

1) Individualista. Cuando el aprendizaje se estructura de tal manera que el estudiante puede conseguir su objetivo independientemente de que lo hagan los demás. Cada alumno hace su trabajo por su cuenta, sin importarle cómo lo hagan los otros. No hay ningún tipo de interdependencia de objetivos entre ellos. Suele prohibirse la ayuda mutua y se evalúa solo el trabajo individual. Como dicen Iglesias y otros (2017), este tipo de aprendizaje se basa en la teoría de Piaget e Inhelder (1984), para quienes el

aprendizaje es un proceso interno producido en la interacción con el medio y cuyos resultados dependen solo de las capacidades y habilidades de cada estudiante.

2) Competitiva. Aquí cada alumno es responsable de su aprendizaje, pero solo consigue su objetivo si, y solo si, los demás no alcanzan el suyo, por lo que existe una interdependencia negativa de objetivos, pues el éxito de cada uno está relacionado con el fracaso de los compañeros. Con esta estructura de aprendizaje, la ayuda mutua no tiene sentido, y además se crean en el aula dos grupos: uno pequeño, de ganadores, y otro más grande, de perdedores, pues se evalúa el trabajo de cada alumno en comparación con el resto de la clase. Con ello se reduce la motivación del alumnado perdedor, mientras que la de los ganadores suele ser meramente extrínseca; y ello tiene efectos negativos en las relaciones entre compañeros y en la cohesión del grupo, pues «detrás de las actividades competitivas se esconde la idea de rivalidad y lucha entre iguales, la descalificación de las opiniones ajenas, las conductas poco solidarias y la búsqueda de resultados beneficiosos con exclusión de las demás personas, y la competición va eliminando de forma paulatina el sentimiento de pertenencia al grupo» (Iglesias y otros, 2017, pág. 26). Además, esta forma de trabajar es muy injusta, ya que no tiene en cuenta las situaciones desiguales de que parten unos y otros alumnos, no habiendo nada más injusto que tratar igual a los que son desiguales. Muchos creen que la competición es algo inherente a la naturaleza humana y, por ello, inevitable, además de eficaz para aumentar la autoconfianza y la autoestima. Pero eso no es así en la mayoría de los casos. Por el contrario, la competición produce mucho estrés y mucha ansiedad en todos los estudiantes, creando fuertes sentimientos de frustración, de indefensión aprendida y de pérdida de autoestima en los perdedores, que son la mayoría.

3) Cooperativa. Cada estudiante alcanza sus objetivos si, y solo si, sus compañeros también alcanzan los suyos. Por eso, cada uno intentará ayudar a los demás, en especial a los más necesitados, aunque solo sea porque de esa manera se ayudan a sí mismos. Esta estructura de aprendizaje tiene muy diversas fuentes teóricas (Ovejero, 2018a), destacando las obras de Piotr Kropotkin, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, y de una forma más directa la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson (1990a, 1999), teoría que postula que la manera en que se estructura la interdependencia dentro del grupo determina el tipo de interacción predominante y, en consecuencia, también los resultados del aprendizaje.

Indiscutiblemente, la estructura cooperativa de aprendizaje es la que alcanza mejores resultados, tanto en rendimiento como en la calidad de las relaciones interpersonales. ¿Pero qué es exactamente el aprendizaje cooperativo? Es un tipo de aprendizaje escolar que cumple los siguientes requisitos (Ovejero, 2007, 2018a):

1) Es siempre en grupo. Este es un rasgo absolutamente definitorio del aprendizaje cooperativo: todo aprendizaje cooperativo debe ser en grupo, aunque no todo aprendizaje en grupo es cooperativo; para que lo sea, debe cumplir también las otras condiciones que paso a mencionar.

2) El aprendizaje debe ser realmente cooperativo, y no una mera formalidad, es decir, que los miembros del equipo se ayuden entre sí y aprendan juntos, para lo que se deben cumplir los cinco requisitos que siguen.

3) Tiene que haber interacción directa, cara a cara, entre los miembros del grupo, aunque ello plantea actualmente un interro-

gante: ¿es posible el aprendizaje cooperativo *online*? A mi modo de ver, resulta altamente difícil —aunque no imposible— crear un clima grupal adecuado a distancia. En todo caso, cuando no se pueda hacer de otra manera, trabajar cooperativamente vía internet es muy recomendable, como ya se está haciendo (Chang y Chen, 2009).

4) Debe existir responsabilidad individual. Se trata de una condición indispensable para que el aprendizaje cooperativo sea realmente eficaz, o más bien para evitar la holgazanería social, pues en una sociedad que fomenta tanto la competitividad no es raro que algunos miembros del grupo se aprovechen del trabajo de los demás y no hagan nada, con el riesgo añadido de que ello les impida aprender adecuadamente. En todo caso, para evitar este peligro se suele recurrir a dos recursos: una evaluación individual (el aprendizaje es en grupo cooperativo, pero en el examen cada miembro del grupo debe demostrar individualmente lo aprendido; esto tiene sus inconvenientes y sus contradicciones, pero evita el riesgo mencionado) y la utilización de técnicas como la de *rompecabezas*, estructuradas de manera que resulte difícil que unos se aprovechen del trabajo de otros.

5) También es necesaria *mucha interdependencia positiva*, de tal forma que todos y cada uno de los miembros del grupo perciban claramente que de su aprendizaje y de su rendimiento depende el aprendizaje y el rendimiento de los demás. Ello puede facilitarse mediante un sistema de calificaciones adecuado. Por ejemplo, una técnica de evaluación que fomenta la cooperación entre los miembros del grupo consiste en que la nota final de cada miembro del grupo sea la suma de su nota individual más un bono según la calidad del trabajo grupal realizado; otra consiste en que la nota final dependa de la nota más baja que haya en el grupo,

de forma que los estudiantes más capaces ayudarán a los menos capaces para obtener ese bono añadido.

6) Metas grupales. Mientras que los grupos de trabajo tradicionales tienen como única meta completar la tarea asignada, los grupos de aprendizaje cooperativo tienen dos metas: conseguir que cada uno de sus miembros aprenda el máximo posible, para lo que todos ayudarán a todos, y mantener unas buenas relaciones entre sus miembros, por lo que tendrá una gran importancia el aprendizaje y entrenamiento de ciertas habilidades sociales, véase comunicación, cooperación, liderazgo o gestión de conflictos. Aunque el propio aprendizaje cooperativo puede ser visto como un programa eficaz de entrenamiento de las habilidades sociales (Ovejero, 1990), resulta conveniente, siempre que se pueda, entrenar previamente a los estudiantes en las habilidades sociales mencionadas para que el aprendizaje cooperativo sea más eficaz.

7) Heterogeneidad. Mientras que los grupos tradicionales suelen ser homogéneos, los cooperativos deben ser necesariamente heterogéneos, de forma que la capacidad y las habilidades de cada uno complementen las de los demás.

8) Liderazgo compartido. En los grupos de aprendizaje cooperativo no debe existir otro liderazgo que el que surja espontáneamente, que además tiene que ser compartido. Así, puede designarse un responsable para una tarea, otro para otra y así con todos los miembros del grupo. El rol del profesor cambia radicalmente en una clase cooperativa: el profesor ya no es el único que enseña, sino que los propios estudiantes, todos ellos, se enseñan unos a otros.

9) Participación equitativa. El docente debe crear estructuras de trabajo en el aula que garanticen que todos los componentes del grupo tienen una participación similar en la tarea, lo que no significa, obviamente, que todos tengan que hacer las mismas

cosas ni con el mismo nivel de exigencia: a cada uno se le exigirá según sus capacidades.

10) Igualdad de oportunidades para el éxito. Como sabemos, la escuela tradicional exige, injustamente, lo mismo a todo el alumnado, y lo hace con la finalidad de facilitar la reproducción social (Ovejero, 2018b). Esta forma de proceder, además de crear muchos perdedores, convence a estos de que tienen lo que se merecen y de que si fracasan escolarmente es porque son torpes o vagos. Finalmente, si luego no tienen éxito laboral ni social, consideran que es porque han fracasado en la escuela. El aprendizaje cooperativo, en cambio, consigue que todos rindan según sus posibilidades, que se motiven y que no se sientan perdedores.

11) Autoevaluación grupal. Johnson y Johnson lo llaman *procesamiento grupal* y lo definen como «la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron, y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar» (1999, pág. 129). Su propósito es aumentar la eficacia del aprendizaje cooperativo, haciendo que mejoren las aportaciones del alumnado a los esfuerzos de colaboración para alcanzar los objetivos del grupo. Para ello, los miembros del mismo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y en qué grado mantienen unas relaciones interpersonales eficaces y satisfactorias.

12) Apoyo del profesorado. Difícilmente puede el aprendizaje cooperativo conseguir todos sus efectos positivos si no cuenta con el apoyo del profesorado. Sin embargo, sigue existiendo un gran desconocimiento de estos métodos entre el profesorado, lo que facilita su resistencia. No olvidemos que, a la resistencia endémica del profesorado a toda innovación, se añade el hecho de que en el aprendizaje cooperativo deben adoptar un papel más activo que en el tradicional, lo que contradice radicalmente

la ideología neoliberal imperante. Y, sin embargo, es indiscutiblemente muy eficaz.

4. Efectos del aprendizaje cooperativo

En cuanto a los efectos del aprendizaje cooperativo, hay que subrayar que son muchos y muy positivos, lo que no es de extrañar si tenemos en cuenta algunos de los hallazgos de la psicología social. En efecto, si el liderazgo democrático es más eficaz que el autoritario o el apático; si la interacción social es el motor del conocimiento; si el aprendizaje activo es cuantitativa y sobre todo cualitativamente superior al pasivo; si la percepción de apoyo social mejora nuestra salud, nuestra felicidad y nuestro rendimiento; si la cohesión del grupo aumenta la motivación intrínseca de sus miembros así como su rendimiento a la vez que reduce las tensiones intragrupalas y facilita la integración en el grupo; si el aumento de la autoestima disminuye los prejuicios y la xenofobia; si todo lo anterior es así, entonces no es raro que el aprendizaje cooperativo sea realmente eficaz, y lo sea a varios niveles. Sus efectos positivos pueden ser englobados en tres grupos, relacionados con los cuatro problemas más importantes de la escuela: 1) problemas psicosociales, entre los que destacan los relativos a la motivación escolar; 2) problemas relacionados con el rendimiento académico y, por consiguiente, con el fracaso escolar, que en gran medida provienen de los psicosociales; 3) conductas violentas en la escuela; y 4) problemas de socialización derivados de una educación pluricultural e incluso intercultural, propia de la pluralidad de la actual sociedad, que exigen una plena integración social, al menos si queremos evitar futuros conflictos

intergrupales y reducir conductas violentas (Johnson, Johnson, 2004), entre ellas el acoso escolar (Fernández-Rio y otros, 2017; Ovejero, 2018a):

1) Efectos del aprendizaje cooperativo sobre variables escolares psicosociales. Como es sabido, el rendimiento escolar y, en consecuencia, el fracaso escolar dependen más de variables psicosociales —fácilmente mejorables, como la motivación, la autoestima, el nivel de aspiración o las actitudes— que de variables biológicas o psicológicas —más difícilmente mejorables, como los genes o la supuesta capacidad mental innata. El aprendizaje cooperativo mejora las siguientes variables psicosociales (Gillies, 2016; Johnson, Johnson, 1999; Ovejero, 1990, 2003, 2018a; Roseth, Johnson, Johnson, 2008):

- Motivación. Si está demostrado que el aprendizaje cooperativo mejora las relaciones interpersonales entre compañeros, no es de extrañar que mejore también la motivación, porque la motivación escolar, principalmente la intrínseca, tiene un origen interpersonal. Por tanto, es lógico que se haya encontrado que el contexto cooperativo fomenta la motivación intrínseca, mientras que el competitivo e incluso el individualista lo que fomentan, en el mejor de los casos, es la motivación extrínseca. Ello explica que el aprendizaje cooperativo sea tan eficaz para el rendimiento académico. Una de las razones está en que promueve mucha motivación intrínseca. Más en concreto, el sistema motivacional fomentado por las situaciones cooperativas incluye motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, un gran incentivo para rendir basado en el beneficio mutuo, curiosidad epistémica, un alto compromiso con el rendimiento y mucha constancia (Hijzen; Boekaerts; Vedder, 2007); por

otro lado, el fomentado por las situaciones competitivas e individualistas incluye motivación extrínseca, bajas expectativas de éxito en todos los individuos salvo en los más capaces, poca curiosidad, una falta de compromiso con el rendimiento y una baja persistencia en la tarea en la mayoría de los alumnos (Johnson, Johnson, 1986; Johnson y otros, 1981; Law, 2008).

- Autoestima y nivel de aspiración. Ambas variables son muy importantes tanto para mantener alta la motivación como para el propio rendimiento, y el aprendizaje cooperativo incrementa mucho tanto el nivel de aspiración como la autoestima. No olvidemos que es en la interacción con los otros donde se desarrollan el autoconcepto y la autoestima de las personas. De ahí la importancia de estructurar la interdependencia social en el aula de forma que fomente la cooperación y la ayuda mutua. Así, Johnson y Johnson (1990) concluyeron en un metaanálisis que el aprendizaje cooperativo mejora la autoestima de los estudiantes más que el competitivo y el individualista.
- Actitudes escolares y otros factores. El aprendizaje cooperativo mejora significativamente otras variables escolares como la actitud hacia la escuela, hacia los profesores y hacia las materias de estudio, aumentando también la percepción de apoyo social y la atracción interpersonal, y mejorando las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos interpersonales y para sacar beneficio de las controversias que surgen en la vida escolar cotidiana. No olvidemos que las controversias llevan a un enriquecimiento intelectual cuando tienen lugar en un contexto cooperativo, pero a enfrentamientos personales y esterilidad intelectual en un contexto competitivo.

2) Efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento escolar. Si el aprendizaje cooperativo fue promovido

en Estados Unidos precisamente por su eficacia a la hora de mejorar el rendimiento académico, no es raro que tal eficacia haya sido observada repetidamente y haya conseguido una fuerte reducción del fracaso escolar. En efecto, las revisiones que sobre este tema se han realizado en los últimos años (Gillies, 2014, 2016; Johnson, Johnson, 2002; Johnson, Johnson, Stanne, 2000; Kyndt y otros, 2013; Muruyama, Elliot, 2012; Roseth, Johnson, Johnson, 2008; Johnson y otros, 2014) no hacen sino corroborar las conclusiones a que llegó Johnson en dos conocidos metaanálisis que resumían los datos de casi cuatrocientos trabajos (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, Skon, 1981; Johnson, Johnson, 1987):

- La cooperación es superior a la competición en aprendizaje y rendimiento en todas las áreas (lenguaje, lectura, artes, matemáticas, ciencias, estudios sociales, psicología y educación física), edades y niveles educativos, y también para tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición y predicción.
- El aprendizaje cooperativo es superior al individualista en logros y productividad cuando la tarea no es rutinaria o cuando no se requiere división del trabajo.
- La cooperación lleva con más frecuencia que la competición o el individualismo a usar razonamientos de más alta calidad y mejores estrategias de razonamiento.
- El contexto cooperativo es más eficaz que el individualista y que el competitivo en el aprendizaje de la estadística (Krause; Stark, Mandl, 2009) y de las matemáticas (Johnson, Johnson, 1990b; Summers, 2006), lo que no debería extrañarle a nadie, dado que los conceptos y habilidades matemáticos son

mejor entendidos y aprendidos como parte de un proceso dinámico y activo en el que los estudiantes se implican que cuando desempeñan un papel pasivo, como suele ocurrir en la enseñanza tradicional. No olvidemos que la solución de problemas matemáticos resulta más fácil en un contexto interpersonal, pues comentar tales problemas con los compañeros ayuda a entender cómo solucionarlos correctamente. Además, explicar las estrategias de razonamiento y los análisis de problemas a los compañeros a menudo lleva a la comprensión de los descubrimientos, a la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel y a implicarse en pensamiento metacognitivo. Es más, tal discusión exige que los alumnos utilicen el lenguaje de las matemáticas y demuestren a los demás su capacidad matemática. Más aún, para internalizar los conceptos matemáticos y aplicarlos a nuevas situaciones, los estudiantes necesitan expresar sus pensamientos y discutir estrategias, enfoques y explicaciones alternativas, y ello es mucho más probable en un contexto de aprendizaje cooperativo. También debe tenerse en cuenta que con este método también el alumnado discapacitado mejora su rendimiento (McMaster; Fuchs, 2002).

3) Aprendizaje cooperativo como instrumento de reducción de la violencia. Aunque el aprendizaje cooperativo no evita los conflictos en el grupo ni las disensiones, pues ambas cosas son connaturales a los grupos humanos, sí consigue que el alumnado aprenda a gestionar constructivamente los conflictos y a plantear de una forma positiva las disensiones, con lo que se reduce enormemente la posibilidad de que se den conductas violentas en las escuelas (Ovejero, 2018a). Además, la prevención de las conductas violentas es mayor trabajando cooperativamente, dado que

los métodos de aprendizaje cooperativo mejoran las relaciones entre los compañeros, incrementan el apoyo social entre ellos, aumentan la empatía, etc.

4) Aprendizaje cooperativo e integración escolar. Una de las principales características de nuestras sociedades occidentales —y por tanto, cada vez más de nuestras escuelas—, es su carácter plural y heterogéneo, lo que, ya de entrada, plantea un gran reto: el de integrar, como corresponde a una sociedad democrática, a todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus capacidades o su origen cultural y étnico. Y existen básicamente dos formas de hacer frente a este reto. La primera, la más frecuente, consiste en homogeneizar las aulas lo más posible, juntando al alumnado del mismo nivel. Pero ello suscita varios problemas. Uno de ellos es que resulta imposible de conseguir: por un criterio u otro, los grupos humanos siempre son heterogéneos, y las aulas aún más si cabe, de forma que si se consigue tal homogeneización según un criterio (por ejemplo, el género, separando a niños y niñas; o el nivel intelectual, poniendo en un aula a los más capaces y en otra a los menos capaces), seguirán siendo heterogéneos según otros criterios (por ejemplo, el cultural, de forma que dos niños varones e inteligentes, uno español y otro chino, son diferentes culturalmente). Todos los seres humanos somos diferentes, lo que no significa que seamos desiguales. Otro problema estriba en que con ello se construyen aulas (e incluso escuelas) de primera y de tercera, con los graves problemas que ello acarrea para los niños y niñas, que también serán considerados de primera o de tercera, con la grave injusticia que esto supone y con los problemas psicológicos que les crea. La segunda forma de resolver el problema es incluyendo en las mismas escuelas y en las mismas aulas a todos los alumnos y alumnas, independientemente de cuál sea su sexo, su nivel intelectual, su cultura, sus creencias religiosas, etc. Es

lo que hacen las llamadas *escuelas inclusivas* (Stainback, Stainback, 1999; Ainscow, 2001).

Es evidente que las escuelas inclusivas son más justas y democráticas que las que seleccionan al alumnado de cara a una supuesta mejor intervención educativa. Ahora bien, el hecho de que sean más justas y democráticas no significa que no tengan que enfrentarse a retos importantes. Es cierto que resulta muy difícil trabajar con el método tradicional (individualista y competitivo) en clases muy heterogéneas donde existen no solo niños y niñas muy diferentes entre sí, sino hasta algunos con importantes necesidades educativas. Lo que hay que hacer, como señala Pujolás (2009), es utilizar la *lógica de la complejidad*. En efecto, ante las indiscutibles dificultades que plantea la heterogeneidad, los profesores han seguido una *lógica de la simplificación*, consistente en homogeneizar las clases todo lo posible para no tener que cambiar de metodología didáctica. Sin embargo, parece más racional aceptar el carácter ineludiblemente heterogéneo de la realidad educativa y, en lugar de negarse a cambiar la metodología didáctica tradicional (individualista o competitiva), utilizar la que sea más adecuada para ese carácter plural y heterogéneo de las aulas, que no es otra que el aprendizaje cooperativo (Stainback, Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Huguet, 2006; Pujolás, 2009; Ovejero, 2018a), dado que, si se utiliza correctamente, nos asegura que habrá dentro del aula una interacción positiva entre los estudiantes (y que luego se generalizará a sus relaciones en el patio de recreo e incluso fuera de la escuela). No olvidemos que el aprendizaje cooperativo es eficaz por el tipo de estructura de interacción que fomenta, que es justamente una interacción de ayuda y apoyo entre todos los miembros del equipo de trabajo, independientemente de cuál sea su sexo, su capacidad intelectual o su origen cultural y étnico. De hecho,

Johnson, Johnson y Maruyama (1983) concluyeron hace ya treinta y cinco años que el contexto cooperativo es la mejor vía —y tal vez la única— para que tanto la integración escolar de los discapacitados como la desegregación racial escolar sean realmente eficaces y satisfactorias. Y los datos que vamos teniendo desde entonces lo confirman. Al fin y al cabo, Elliott Aronson desarrolló el método de aprendizaje cooperativo *jigsaw* (o *rompecabezas*) precisamente para que la escuela fuera capaz de gestionar adecuadamente las tensiones raciales (Aronson, 1978; Aronson y otros, 1975), tan frecuentes en Estados Unidos.

Por último, no quisiera terminar este capítulo sin subrayar la enorme utilidad del aprendizaje cooperativo para que el alumnado tenga suficientemente satisfecha la que tal vez sea la principal necesidad psicosocial humana, la necesidad de pertenencia, a mi juicio una de las principales claves para entender la conducta humana (Ovejero, 2015). Baumeister y Leary (1995) llaman *necesidad de pertenencia* a la tendencia que todos tenemos a formar y mantener al menos una mínima cantidad de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas, siendo menos satisfactoria la interacción con muchas y cambiantes personas que una interacción repetida y duradera con las mismas personas. Según estos autores, esta necesidad es tan crucial para los humanos que su ausencia suele tener efectos muy desagradables, lo que no es raro si entendemos que «la pertenencia puede ser una necesidad casi tan fundamental como la de comer y que la cultura humana está significativamente condicionada por la presión a conseguir tal pertenencia» (*íbidem*, pág. 498).

¿Pero en qué consiste realmente la necesidad de pertenencia? Baumeister y Leary (*íbidem*, pág. 500) proponen que esta necesidad tiene dos rasgos principales: la necesidad de tener interacciones frecuentes y personales con otros, agradables si es

posible, pero nunca desagradables y conflictivas; y la necesidad de percibir que tenemos un vínculo interpersonal estable, afectivamente interesante y con visos de continuidad. El ser humano es ante todo un ser social, con una gran necesidad de pertenencia, lo que explica que, en todas las sociedades, la gente pertenece a uno o varios grupos primarios que implican interacciones personales estables y duraderas. Cada sociedad y cada cultura difieren en cuanto al tipo de grupos existentes y en cuanto a las características de estos, pero en todas existen tales grupos. Tanto en niños como en adultos, el contacto —e incluso a menudo la mera proximidad— es suficiente para construir relaciones interpersonales que luego intentamos mantener a lo largo del tiempo. Y la escuela y el lugar del trabajo son tal vez los dos lugares en los que, fuera de casa, más tiempos pasamos. Por consiguiente, no es raro que sea precisamente en esos dos lugares donde más amigos hacemos. Pero ello es mucho más probable en contextos laborales o escolares cooperativos. Por tanto, es lógico que el aprendizaje cooperativo mejore las relaciones interpersonales entre los estudiantes, incremente su mutua atracción interpersonal, aumente el apoyo social y, como consecuencia de todo ello, el alumnado tenga mejor satisfecha su necesidad de pertenencia, lo que, a su vez, le facilita un mejor rendimiento académico, una mayor motivación intrínseca e incluso una mayor felicidad, más satisfacción vital y una mejor salud psicológica e incluso física.

5. Conclusión

Si realmente queremos que la escuela sea un instrumento eficaz para contribuir a la solución de los problemas sociales y

no un mero reflejo de tales problemas, entonces es muy conveniente la implementación de métodos de aprendizaje cooperativo, a causa de las muchas ventajas que tienen, algunas de las cuales he reseñado en este capítulo. Es más, como escribiera R. Schmuck (1985), si en el siglo XXI queremos vivir y trabajar juntos, tendremos que aprender a no evitar la gran cantidad de problemas que previsiblemente nos afectarán en relación con conflictos y tensiones interpersonales, intergrupales e intersociales, tendremos que gestionarlos constructivamente. Y la implantación del aprendizaje cooperativo en la escuela puede ayudarnos a gestionar bien tales conflictos proporcionándonos las destrezas sociales adecuadas para ello. De hecho, el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser un instrumento eficaz para el desarrollo de esas destrezas, a la vez que mejora también las habilidades intelectuales y académicas. Pero eso tiene también una alta potencialidad para entrenar al alumnado en capacidades críticas y para que, una vez que son personas críticas, puedan contribuir a la construcción de una sociedad más cooperativa, más justa, más igualitaria y más solidaria, que es justamente a lo que se opone frontalmente la hegemonía neoliberal, pues ello socavaría los desorbitantes privilegios, intereses y beneficios de los más ricos y poderosos. Por eso el aprendizaje cooperativo es hoy día un método escolar intrínsecamente subversivo, constituyendo incluso un verdadero torpedo en la línea de flotación del buque neoliberal (Ovejero, 2018a). Pero el aprendizaje cooperativo puede implementarse de diferentes maneras y con objetivos también diferentes. Para que consiga los efectos beneficiosos que he mencionado, sobre todo en cuanto a los no cognitivos, es necesario que sea un aprendizaje cooperativo crítico que vaya mucho más de una mera técnica pedagógica (Ovejero, 2018a).

Por otra parte, estamos ante un método cuya naturaleza es indiscutiblemente psicosocial, al menos por estas razones:

1) Tanto su razón de ser como su eficacia se basan en la *interacción social*, concepto auténticamente central en la psicología social, dado que, como escriben Torregrosa y Jiménez Burillo (1991), es el elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva.

2) El aprendizaje cooperativo se apoya principalmente en dos teorías psicosociales (la del conflicto sociocognitivo de Doise y Mugny, y la del interaccionismo de G. H. Mead) y sobre todo en las ideas germinales de Lev Vygotsky y de Kurt Lewin. De hecho, sus antecedentes próximos están en Morton Deutsch, discípulo de Kurt Lewin, y, más próximos aún, en los psicólogos sociales Elliott Aronson y David Johnson, discípulo este de Deutsch.

3) Los principales iniciadores de los estudios sobre aprendizaje cooperativo también han sido psicólogos sociales, como son los casos de Elliot Aronson y David Johnson.

4) En nuestro país, no es por azar que el primer libro explícito sobre esta temática lo publicara un psicólogo social (Ovejero, 1990), aunque aquí son principalmente psicólogos evolutivos, pedagogos e incluso profesionales de la educación física los que más están estudiando y aplicando estos métodos.

Debo subrayar también, como otra conclusión de lo que he dicho en este capítulo, que han pasado ya más de cuatro décadas desde que Aronson (1978; Aronson y otros, 1975) y Johnson y Johnson (1975) publicaron los primeros trabajos en este campo, y los datos empíricos no han dejado de acumularse, pero prácticamente todos han ido en la misma dirección ya apuntada por Sherif y Deutsch, la derivada de las teorías de Vygotsky y Mead. En efecto, todos los datos existentes confirman los resultados

reseñados en este capítulo, dependiendo la fuerza de esa confirmación de variables como la metodología utilizada o la duración de la experiencia cooperativa. También se han abierto «nuevos» campos de aplicación, pero ninguno de ellos es realmente novedoso, como el caso de la reducción de la violencia en las escuelas (Aronson, 2000; Johnson, Johnson; 2004, Ovejero, 2018a) o la mejora de las relaciones interculturales (Ovejero, 2018a). Aun así, los resultados van siempre en la misma dirección, que no es otra que la aquí expuesta.

Por último, debo dejar claro que, aunque a menudo he subrayado que está sobradamente demostrado que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el individualista y el competitivo, cada una de las tres modalidades de aprendizaje es útil para diferentes objetivos escolares, pudiéndose utilizar incluso las tres a la vez. Por ejemplo, Hwang y Arbaugh (2009) mezclan el aprendizaje cooperativo y el competitivo. De ahí la conveniencia de que el profesorado conozca bien los tres tipos de aprendizaje, así como sus ventajas e inconvenientes, y utilicen uno u otro, o una adecuada combinación de ellos, según la situación y según los objetivos que persiga. Así, aunque sin duda es más eficaz el cooperativo, el contexto competitivo suele ser muy útil para tareas rutinarias y de memoria. A veces conviene utilizar una combinación adecuada de los tres, dedicando, por ejemplo, un 60 % o 70 % del tiempo escolar al trabajo cooperativo, un 20 % al individualista y un 10 % al competitivo. Y es que, como hace treinta años dijera Johnson y Johnson, «nosotros no estamos contra la competición (aunque la literatura y la investigación existentes sobre la competición están dañando su reputación). Estamos contra la competición inapropiada; y la mayor parte de la competición en clase es inapropiada [...] Creemos que deberían utilizarse las tres estructuras de meta y que el alumnado necesita

aprender cómo funcionar en las tres. Los estudiantes deberían ser capaces de competir con placer, de trabajar individualmente en una tarea hasta completarla y de cooperar eficazmente con otros para solucionar problemas. Tal vez lo más importante sea que los estudiantes conozcan cuándo competir, cuándo trabajar individualmente y cuándo cooperar» (1987, págs. 10-11).

No olvidemos tampoco que la escuela funciona como un todo, donde nada es nada sino en función de sus partes, de tal forma que el aprendizaje cooperativo será más o menos eficaz en función de otros muchos factores que se relacionan entre sí de una manera muy compleja. Entre tales factores destaca la composición de los grupos de trabajo (Harskamp; Ding; Suhreb, 2008), la experiencia que tenga el profesorado con estas técnicas (Oortwijn; Boekaerts; Vedder, 2008), su concepción del aprendizaje en general y del aprendizaje cooperativo en particular (Krecic; Grmek, 2008), lo que piensen que son los objetivos principales de la escuela y de la educación en general (Gillies; Boyle, 2008) y hasta el modelo de ser humano que tengan, además de factores culturales como el grado de individualismo/colectivismo de la cultura del alumnado o incluso otros factores personales tanto del profesor como de los estudiantes (Oortwijn; Boekaerts; Vedder; Strijbos, 2008).

En conclusión, no tengo ninguna duda a la hora de afirmar que, por todo lo que en este capítulo he expuesto —y por decirlo con mucha brevedad—, el aprendizaje cooperativo se vislumbra como la técnica más adecuada y eficaz para hacer frente a los problemas, tanto escolares como sociales, que nos plantea el siglo XXI, sobre todo si es implementado en las aulas desde una perspectiva eminentemente crítica y como un instrumento particularmente útil y eficaz para construir una sociedad más cooperativa, más justa y más solidaria (Ovejero, 2018a).

Bibliografía

- Ainscow, M.** (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aronson, E.** (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Aronson, E.** (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after columbine*. Nueva York: Freeman/Worth.
- Aronson, E.; Blaney, N.; Sikes, J. y otros** (1975). «Busing and racial tension. The jigsaw route to learning and liking». *Psychology Today* (vol. 8, págs. 43-59).
- Baumeister, R.; Leary, M. R.** (1995). «The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation». *Psychological Bulletin* (vol. 117, n.º 3, págs. 497-529).
- Chang, T. Y.; Chen, Y. T.** (2009). «Cooperative learning in E-learning: A peer assessment of student-centered using consistent fuzzy preference». *Expert Systems with Applications* (vol. 36, págs. 8342-8349).
- Chomsky, N.** (2017). *Requiem por el sueño americano*. Madrid: Sexo Piso.
- Duran, D.; Flores, M.; Oller, M. y otros** (2016). *Reading in pairs. Peer tutoring for reading and speaking in English as a foreign language*. Barcelona: Horsori.
- Fernández-Río, J.; Cecchini, J.A.; Méndez-Jiménez, A. y otros** (2017). «Self-regulation, cooperative learning, and academic auto-efficacy: Interaction to prevent school failure». *Frontiers in Psychology* (vol. 8, pág. 22).
- Gillies, R. M.** (2014). «Developments in cooperative learning: Review of research». *Anales de Psicología* (vol. 30, n.º 3, págs. 792-801).
- Gillies, R. M.** (2016). «Cooperative Learning Review of Research and Practice». *Australian Journal of Teacher Education* (vol. 41, n.º 3, págs. 39-53).
- Gillies, R.M.; Boyle, M.** (2008). «Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice». *Teaching and Teacher Education* (vol. 24, n.º 5, págs. 1333-1348).

- Harskampa, E.; Ding, N.; Suhreb, C.** (2008). «Group composition and its effect on female and male problem-solving in science education». *Educational Research* (vol. 50, n.º 4, págs. 307-318).
- Hijzen, D.; Boekaerts, M.; Vedder, P.** (2006). «The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom». *Scandinavian Journal of Psychology* (vol. 47, n.º 1, págs. 9-21).
- Huguet, T.** (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Hwang, A.; Arbaugh, J. B.** (2009). «Seeking feedback in blended learning: competitive versus cooperative student attitudes and their links to learning outcomes». *Journal of Computer Assisted Learning* (vol. 25, n.º 3, págs. 280-293).
- Iglesias, J. C.; González, L. F.; Fernández-Río, J.** (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W.; Johnson, F.** (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (1986). «Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations». En: C. Ames y R. Ames (eds.). *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (págs. 249-286). Nueva York: Academic Press.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (1987). *Meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (1990a). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (1990b). «Using cooperative learning in math». En: N. Davidson (ed.). *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers* (págs. 103-125). Nueva York: Addison-Wesley.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (2002). «Learning together and alone: Overview and metaanalysis». *Asia Pacific Journal of Education* (vol. 22, n.º 1, págs. 95-105).
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.** (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Holubec, E. J.** (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Maruyama, G.** (1983). «Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research». *Educational Research* (vol. 53, n.º 1, págs. 5-54).
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Roseth, C. y otros** (2014). «The relationship between motivation and achievement in interdependent situations». *Journal of Applied Social Psychology* (vol. 44, n.º 9, págs. 622-633).
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Stanne, M. B.** (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Johnson, D. W.; Maruyama, G.; Johnson, R. y otros** (1981). «Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis». *Psychological Bulletin* (vol. 89, n.º 1, págs. 47-62).
- Krause, U.M.; Stark, R.; Mandl, H.** (2009). «The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics». *Learning and Instruction* (vol. 19, págs. 158-170).
- Krecic, M. J.; Grmek, M. I.** (2008). «Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development». *Teaching and Teacher Education* (vol. 24, n.º 1, págs. 59-68).
- Kropotkin, P.** (2005). *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Anarquistas.
- Kyndt, E.; Raes, E.; Lismont, B. y otros** (2013). «A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies

- falsify or verify earlier findings?». *Educational Research Review* (vol. 10, págs. 133-149).
- Law, Y. K.** (2008). «Effects of cooperative learning on second graders' learning from text». *Educational Psychology* (vol. 28, n.º 5, págs. 567-582).
- Lizcano, E.** (1995). «Para una crítica de la sociología de la pobreza». *Archipiélago* (n.º 21, págs. 13-16).
- Lobato, C.** (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Mayordomo, R. M.; Onrubia, J.** (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.
- McMaster, K. N.; Fuchs, D.** (2002). «Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review» [artículo en línea]. *Learning Disabilities Research & Practice* (vol.17, n.º 2, págs. 107-117). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].
<<https://pdfs.semanticscholar.org/d4c0/1b8786070b674a46454e1e0130cc7dc585d8.pdf>>
- Murayama, K.; Elliot, A. J.** (2012). «The competition-performance relation: a metaanalytic review and test of the opposing processes model of competition and performance». *Psychological Bulletin* (vol. 138, n.º 6, págs. 1035-70).
- Oortwijn, M. B.; Boekaerts, M.; Vedder, P.** (2008). «The impact of the teacher's role and pupils' ethnicity and prior knowledge on pupils' performance and motivation to cooperate». *Instructional Sciences* (vol. 36, n.º 3, págs. 251-268).
- Oortwijn, M. B.; Boekaerts, M.; Vedder, P. y otros** (2008). «Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background» [artículo en línea]. *Learning and Instruction* (vol. 18, págs. 146-159). [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018].

<https://epub.ub.uni-muenchen.de/12943/2/Helping_behaviour_during_cooperative_learning.pdf>

- Ostrom, E.** (2012). *El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ovejero, A.** (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A.** (2003). «Aprendizaje cooperativo: Una escuela diferente para una sociedad diferente». En: A. Guil (ed.). *Psicología Social del sistema educativo* (págs. 71-91). Sevilla: Kronos.
- Ovejero, A.** (2007). «Psicología Social de la Educación». En: M. A. Aguilar y A. Reid (coords.). *Tratado de Psicología Social* (págs. 187-209). Barcelona: Anthropos.
- Ovejero, A.** (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2015). *Psicología social: Algunas claves para entender la conducta humana* (2.^a ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A.** (2018a). *Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A.** (2018b). *Fracaso escolar y reproducción social: la cara oscura de la escuela* (en preparación).
- Piaget, J.; Inhelder, B.** (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pujolás, P.** (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolás, P.** (2009). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Putnam, R.** (2002). *Solos en la bolera*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Roseth, C. J.; Johnson, D. W.; Johnson, R. T.** (2008). «Promoting early adolescent's achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures». *Psychological Bulletin* (vol. 134, págs. 223-246).

- Schmuck, R.** (1985). «Learning to cooperate, cooperating to learn: Basic concepts». En: R. Slavin y colaboradores (eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (págs. 1-4). Nueva York: Plenum Press.
- Singer, P.** (2000). *Una izquierda darwiniana. Política, evolución y cooperación*. Barcelona: Crítica.
- Slavin, R.** (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stainback, S.; Stainback, W.** (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Summers, J. J.** (2006). «Effects of Collaborative Learning in Math on Sixth Graders' Individual Goal Orientations from a Sociocultural Perspective». *The Elementary School Journal* (vol. 106, n.º 3, págs. 273-290).
- Torrego, J. C.; Negro, A.** (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Torregrosa, J. R.; Jiménez Burillo, F.** (1991). «Presentación». *Interacción Social* (n.º 1, págs. 9-10).

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Este libro muestra algunas aportaciones de la psicología social en el ámbito escolar, sobre todo en el campo de las conductas violentas y, más específicamente, del acoso a compañeros. Para ello, se plantean los tres ámbitos más responsables de tales conductas: el yo y su identidad, la interacción social en los grupos y la escuela como organización. Luego se analizan las conductas de acoso, tanto del tradicional como del cibernético, y finalmente se propone el aprendizaje cooperativo como vía de solución a los problemas escolares.

Con este libro aprenderás sobre:

- ✓ acoso escolar; ✓ *cyberbullying*; ✓ amenaza del estereotipo;
- ✓ aprendizaje cooperativo; ✓ clima escolar; ✓ interacción social;
- ✓ metas de aprendizaje; ✓ relaciones interpersonales;
- ✓ resolución de conflicto

