

Referencia:

Bisquerra, R. (2020). Prevención de la violencia: programas y estrategias. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*. Wolters Kluwer (versión electrónica).

Prevención de la violencia: programas y estrategias

Rafael Bisquerra
rbisquerra@ub.edu

Resumen

La violencia es una de las grandes lacras de la humanidad. Desde la educación se podría hacer mucho más; pero la práctica educativa está centrada en el desarrollo cognitivo, que es para lo que se ha formado al profesorado. Es importante y necesario sensibilizar al profesorado sobre la importancia y necesidad de atender a la prevención de la violencia, lo cual es el paso previo para su formación con perspectivas de aplicación de forma eficiente. Las investigaciones científicas han aportado evidencias de como las estrategias basadas en la educación emocional, principalmente basadas en la regulación de la ira y en las competencias emocionales en general, pueden ser altamente efectivas para la prevención de la violencia. En este artículo se aportan algunas propuestas en este sentido.

Justificación

La violencia es una de las lacras de la humanidad. La violencia es un importante problema de salud pública, de derechos humanos y de desarrollo humano. Algunos datos son lo suficientemente relevantes como para llamar la atención y reflexionar sobre qué se puede hacer en la educación para prevenir.

Según datos de la OMS, cada año hay 1,4 millones de muertes por violencia; más de 3800 al día. Cada año hay 200.000 homicidios en el mundo entre jóvenes de 10 a 29 años; es un 43% del total mundial anual de homicidios. El homicidio es la cuarta causa de muerte

en el grupo de 10 a 29 años de edad; el 83% de estas víctimas son del sexo masculino. Por cada joven asesinado, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. Cuando las lesiones no son mortales, la violencia juvenil tiene repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento físico, psicológico y social de una persona. La violencia juvenil puede incluir agresión verbal y física, amenazas, intimidación.

Más de 40 ataques sexuales en grupo en la primera mitad del 2019 en España; solamente en julio del mismo año, 10 mujeres muertas por violencia machista, lo cual significa una víctima de feminicidio cada 3 días (*El Periódico*, 3 de agosto, portada). Entre un 3% y un 24% de las mujeres declaran que su primera experiencia sexual fue forzada.

La violencia juvenil se produce principalmente entre los 10 y los 24 años y se define como el uso intencionado de la fuerza física o el poder contra una persona o grupo con la intención de causar daño físico o psicológico.

La violencia escolar es un subconjunto de la violencia juvenil y uno de los problemas importantes de salud pública. Las situaciones más habituales de violencia escolar son peleas, insultos, vejaciones entre compañeros, amenazas al profesorado por parte del alumnado y las familias, vandalismo, destrozo del material escolar, violencia psicológica, episodios y conflictos con un componente racista, enfrentamientos a través de redes sociales, como WhatsApp (ciberbullying), acoso escolar, etc.

El acoso escolar (*bullying*) es un tipo de violencia escolar que se caracteriza por algún tipo de violencia repetitiva contra una persona. Según datos de la UNESCO, un 30 % de los escolares sufre acoso escolar en el mundo; esto significa uno de cada tres.

Según un estudio del CSIF (Centro Sindical Independiente de Funcionarios), el 90 % de los docentes conviven con situaciones de violencia en sus centros escolares (Fernández, 2018; CSIF, 2018; resumido en *El Periódico*, 26 de enero de 2018, p. 32). Estas conclusiones preocupantes han sido extraídas de un estudio sobre una muestra de más de 2000 enseñantes de toda España y reflejan las difíciles relaciones entre el profesorado y el alumnado. El estudio señala la falta de respeto, disciplina y autoridad en las aulas. Según este informe, el 31 % de los docentes de secundaria creen que las relaciones con el alumnado no son buenas. Esta cifra baja al 10 % en el profesorado de primaria. El 29 % señala que las relaciones con las familias no son buenas o son nulas. Más del 25 % de los encuestados considera que la vida en el centro no es agradable y que la disciplina es insuficiente. El 75 % entiende que el profesorado tiene muy poca o ninguna autoridad. Como consecuencia de este estudio, el sindicato lanza la campaña ‘CSIF Ayuda Profes’, que consiste en ofrecer un gabinete psicológico especializado para asesorar, prevenir y tratar situaciones de violencia en los centros educativos.

Es importante y necesario que el profesorado pueda trabajar en un ambiente propicio a la labor educativa. Pero, además, conviene tomar en consideración que este fenómeno no es solamente un problema educativo que incumbe al profesorado. Hay que tomar conciencia de que se trata de un problema social y político que a la larga puede contribuir a la inseguridad ciudadana y a la convivencia.

Los datos se podrían alargar indefinidamente. Pero con los datos citados a título de ejemplo consideramos que ya hay suficientes elementos como para tomar clara conciencia de que la violencia es un problema social y político que merece una atención por parte de la educación de cara a hacer todo lo posible para la prevención. Tomar conciencia de ello significa también tomar conciencia de la gran dificultad que entraña abordar este problema de forma eficiente.

Dentro de la complejidad de esta grave problemática, un principio básico consideramos que merece la pena ser difundido: la educación es un arma de construcción masiva de convivencia y de prevención de la violencia si se utiliza con eficiencia. Consideramos importante establecer un horizonte de “tolerancia cero” frente a cualquier manifestación de violencia. Pero esto no se puede lograr solamente con medidas represivas. Se requieren medidas preventivas y proactivas para reducir la violencia en los centros educativos. Para ello se impone la formación del profesorado. Este artículo se propone aportar estrategias de aplicación a través de la tutoría y la orientación en el marco de la educación emocional. Nos centramos en este artículo en la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia.

Como dijo Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*: “Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”. Esto solamente puede ser resultado de la educación.

Las investigaciones científicas han puesto de manifiesto que una parte muy importante de la violencia se activa a partir de emociones (rabia, furia, cólera, celos,...) que no somos capaces de regular de forma eficiente, lo cual es una clara manifestación del analfabetismo emocional. Por esto, la regulación de la ira, como estrategia para la prevención de la violencia, debería ser uno de los objetivos básicos y prioritarios de la educación en el siglo XXI.

En este artículo nos proponemos contribuir a sensibilizar sobre la importancia de la violencia y la necesidad de abordar esta problemática desde la práctica educativa. En concreto, nos centramos en los enfoques preventivos basados en la educación emocional.

Importancia y necesidad de la regulación emocional

Múltiples investigaciones han documentado la relación entre ira y violencia (Redondo, 2017: 179). Por ello, una de las estrategias de prevención de la violencia se basa en la regulación de la ira. Como estrategia complementaria está la potenciación de otras emociones incompatibles con la ira, tales como la compasión por el sufrimiento ajeno, la empatía, la prosocialidad, el respeto, la solidaridad y el altruismo.

Otro aspecto importante es el desarrollo de estrategias de gestión de conflictos, ya que la ira tiende a activarse en las situaciones conflictivas. La adquisición de competencias para la prevención y gestión de conflictos incide en una disminución de la activación de la ira.

La regulación de la ira es un aspecto concreto de un marco más amplio de regulación emocional, que consiste en la competencia para alargar unas emociones (alegría, amor, bienestar), acortar otras (ira, rabia, enfado, furia, cólera, odio) y cambiar otras (intolerancia por respeto; envidia por admiración; impaciencia por paciencia).

La regulación de la ira es un aspecto importante de la educación emocional. Dada la relación entre educación emocional y orientación y tutoría, consideramos conveniente que el profesorado, y en particular los tutores, se sensibilicen y se formen en estrategias para la prevención de la violencia.

Regulación de la ira

Como hemos señalado en el apartado de justificación, la violencia es una de las lacras de la humanidad que más problemas ocasionan a la ciudadanía en general y a los jóvenes en particular. Una de las causas importantes de la violencia se activa a partir de la ira que no se regula de forma apropiada. Por esto, consideramos que la regulación de la ira para la prevención de la violencia debería ser uno de los objetivos prioritarios de la educación en todos los países del mundo. En las páginas siguientes se presentan algunos programas, técnicas y estrategias orientadas en tal sentido.

Una de las técnicas más utilizadas de regulación de la ira ha sido desarrollada por Novaco (1994, 1997, 2003, 2010), del Hospital Estatal de California, y se fundamenta en el programa de inoculación del estrés de Meichenbaum (1987).

En el contexto de este tratamiento, la ira se define como una reacción afectiva que se suscita ante estímulos provocadores. La ira y la violencia mantienen una relación dinámica, de tal forma que la ira es una emoción habitual, legítima, funcional, necesaria, y por lo tanto incluso se puede considerar como buena para la autodefensa, pero que de la ira no debe derivarse violencia.

Sin embargo, se observa que la violencia muchas veces se activa a partir de la ira que no se regula de forma apropiada. En contraposición, hay que reconocer que la violencia también se puede activar en ausencia de ira, de carácter más frío y planificado, o a veces simplemente por diversión (Redondo, 2017: 184). En resumen se podría decir que hay tres tipos de violencia:

1. La que se activa a partir de la ira.
2. Violencia fría, planificada.
3. Violencia por diversión (lúdica).

Los componentes del tratamiento de la ira de Novaco son los siguientes (resumido por Redondo, 2017):

1. Educación sobre la ira y la violencia.
2. Autorregistro de las situaciones activadoras de la ira, de su frecuencia e intensidad.
3. A partir de los datos recogidos, construcción de una jerarquía de situaciones en que se activa la ira.
4. Reestructuración cognitiva, mediante reorientación de la atención, modificación de las valoraciones y entrenamiento en autoinstrucciones.
5. Reducción de la activación fisiológica mediante relajación, imaginación emotiva dirigida y otras técnicas.
6. Entrenamiento en conductas de afrontamiento, a través de potenciación de la asertividad, comunicación efectiva, modelado, *role playing*, etc.
7. Puesta en práctica de la regulación de la ira en situaciones que se aproximan a la realidad, a partir de la jerarquía antes elaborada, a través de habilidades de afrontamiento (*coping skills*), visualización emotiva, *role playing*, etc.

8. Práctica de las nuevas habilidades de regulación de la ira en las situaciones de la vida diaria.

Otra estrategia se basa en la estructura de *cadena de conducta* (Goldstein y Glick, 2001), que se puede resumir en los siguientes términos (Redondo, 2017):

1. Identificar los disparadores de la ira, que pueden ser externos o internos.
2. Identificar los precursores de activación de la ira. Pueden ser neurofisiológicos (taquicardia, respiración acelerada, tensión muscular, sudoración), comportamentales (una relación tensa con alguien) y cognitivos (pensamientos, creencias). Estos precursores informan de una probable escalada en la cadena de conducta hacia la agresión.
3. Usar estrategias reductoras de la agresión. Por ejemplo, contar hasta diez; mejor hasta cien; contar hacia atrás; imaginar una escena relajante; anticipar consecuencias negativas de la agresión a medio y largo plazo; relajación; música.
4. Reorientación del pensamiento. Las autoafirmaciones positivas son una habilidad efectiva en este sentido. Por ejemplo, decirse a sí mismo: estoy calmado, tranquilo, relajación; explicaciones no hostiles de los acontecimientos y de la conducta de los demás, etc.
5. Utilizar autovaloración y autorreforzamiento.

El programa ART

El programa ART (*Aggression Replacement Training*) ha sido elaborado en su versión original por Goldstein, Glick y Gibbs (1998); posteriormente ha sufrido diversas revisiones (Brännström, Kaunitz, Andershed, South y Smedslund, 2016). Se centra en tres grupos de factores de riesgo:

- 1) Déficit en el control de la ira.
- 2) Carencia de habilidades sociales y emocionales.
- 3) Retraso en el desarrollo moral.

Estos tres factores son importantes para la prevención de la violencia. Gran parte del comportamiento agresivo suele darse a causa de déficits en estos tres factores en la interacción con otras personas.

La secuencia según la cual se activa la violencia a menudo es la siguiente. La persona violenta presenta un déficit en habilidades emocionales y sociales, principalmente en asertividad y de negociación. Como consecuencia se activan emociones relacionadas con la ira, con la activación neurofisiológica consecuente, que favorecen el comportamiento impulsivo violento, para el logro de los propios objetivos y deseos. Estas reacciones son más probables cuando el sujeto presenta un comportamiento moral egocéntrico y poco desarrollado.

El programa ART se dirige a la atención de estas carencias a través de:

- A) Desarrollo de habilidades sociales según el modelo de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).

B) Educación emocional: conciencia emocional, identificar las propias emociones, expresión apropiada de las emociones, conciencia de las emociones experimentadas por las otras personas, empatía, expresar afecto, etc.

C) Habilidades alternativas a la violencia: asertividad, NEMO (ver más adelante), negociación, ayudar a otras personas, pedir dinero para cubrir alguna necesidad urgente, evitar situaciones problemáticas, etc.

D) Habilidades para afrontar el estrés: formular una queja, responder a las quejas, afrontar el rechazo, afrontar la presión de grupo, etc.

E) Habilidades de planificación: establecer objetivos, decidir lo que uno debe hacer, formular hipótesis sobre las causas posibles de los problemas, obtener información para actuar con más eficacia, etc.

Para poner en práctica todo esto, se utilizan los pasos habituales en el entrenamiento de habilidades sociales según el modelo de Goldstein et al. (1989), que son:

Modelado: se presentan modelos de los comportamientos deseables para desarrollar la habilidad. Se presentan múltiples ejemplos prácticos.

Role playing: se representan papeles apropiados de la habilidad ejemplificada.

Feedback: se proporciona retroalimentación sobre el comportamiento que se está entrenando.

Generalización: aplicación de las habilidades a distintos contextos y situaciones diversas de la vida real.

En la tabla siguiente, recogida de (Redondo, 2017, p. 187-189), se presenta el desarrollo de la aplicación reducida en 10 semanas (S) del programa ART. En concreto se especifican los componentes de entrenamiento en aprendizaje estructurado y entrenamiento en el control de la ira.

Regulación emocional y control de la ira

Tabla 7.1

Aplicación reducida en 10 semanas (S) del programa ART para sus componentes de entrenamiento en aprendizaje estructurado y entrenamiento en control de ira

S	A) Entrenamiento en aprendizaje estructurado	B) Entrenamiento en control de ira
1	<p>Formular una queja:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concreta la queja 2. Decide a quién plantearla. 3. Manifiesta la queja a dicha persona. 4. Dile qué es lo que te gustaría hacer sobre dicho problema. 5. Pregúntale qué le parece lo que has dicho. 	<p>Introducción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar los objetivos del entrenamiento y “conquistar” al joven. 2. Explicar a los participantes las normas y procedimientos de entrenamiento. 3. Mostrar evaluaciones de la conducta agresiva mediante análisis funcional (A-B-C): Antecedentes, Conducta [<i>Behaviour</i> en inglés] y Consecuentes. 4. Revisión de todo lo anterior.
2	<p>Comprender los sentimientos de otros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa a la otra persona. 2. Escucha qué está diciendo 3. Imagínate qué puede estar sintiendo. 4. Piensa de qué maneras podrías mostrarle que comprendes lo que él/ella está sintiendo 5. Decide cuál es la mejor manera de mostrárselo. 	<p>Activadores (también denominados “disparadores”):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 1. 2. Discusión sobre qué cosas te producen ira (activadores o disparadores). 3. Introducción al “Inicio de broncas”. 4. Role-playing sobre activadores. 5. Revisión del “Inicio de broncas” y activadores (disparadores).
3	<p>Prepararse para una conversación difícil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa sobre cómo podrías sentirte durante la conversación. 2. Piensa sobre cómo podría sentirse la otra persona. 3. Piensa en diferentes formas en las que podrías expresar lo que quieres decir. 4. Piensa sobre qué es lo que la otra persona podría decirte 5. Piensa sobre cualquier otra cosa que podría suceder durante la conversación 6. Elige la mejor opción y ponla en práctica. 	<p>Señales y reductores de la ira:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 2. 2. Discusión sobre cómo saber cuándo estas encolerizado (señales). 3. Discusión sobre qué hacer cuando sabes que estás encolerizado: <ul style="list-style-type: none"> -Reductor 1: Respirar profundamente. -Reductor 2: Cuenta atrás. -Reductor 3: Imaginación placentera. 4. Role-playing: activadores + señales + reductor de ira. 5. Revisión de “Inicio de broncas”, activadores, señales y reductores 1, 2 y 3.

TABLA 7.1. (continuación)

S	A) Entrenamiento en aprendizaje estructurado	B) Entrenamiento en control de ira
4	<p>Manejar una situación en la que una persona está iracunda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha a la persona que esta irritada. 2. Intenta entender qué es lo que dicha persona está diciendo y sintiendo. 3. Decide si podrías decir o hacer algo para manejar la situación. 4. Si consideras que puedes, intenta manejar la ira de la otra persona. 	<p>Avisos o advertencias (mediante tarjetas, etcétera):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 3. 2. Introducción a las advertencias. 3. Modelado del uso de advertencias. 4. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias. 5. Revisión de advertencias.
5	<p>Evitar pelear con otros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Detente y piensa por qué quieres pelear. 2. Decide qué es lo que desearías que sucediera a la larga. 3. Piensa en otros caminos posibles para manejar la situación, aparte de pelearte. 4. Decide cuál es el mejor modo y hazlo. 	<p>Autoevaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 4. 2. Introducción a la autoevaluación: autorrefuerzo, autodirección. 3. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + autoevaluación. 4. Revisión de autoevaluación.
6	<p>Ayudar a otros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decide si la otra persona puede necesitar y desear tu ayuda. 2. Piensa de qué modo podrías ayudarla. 3. Pregúntale si necesita tu ayuda. 4. Ayuda a la otra persona 	<p>Pensar en futuro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de la sesión 5. 2. Introducción a “Pensar en futuro”: -Consecuencias a corto y a largo plazo. -Consecuencias internas y externas. 3. Role-playing: “si-entonces”, “piensa en futuro”. 4. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + autoevaluación. 5. Revisión de “Pensar en futuro”.
7	<p>Hacer frente a una situación en que eres acusado de algo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa sobre aquello de lo que otra persona te ha acusado. 2. Piensa en por qué puede haberte acusado. 3. Piensa en maneras posibles de responder a las acusaciones. 4. Elige la mejor manera y ponla en práctica. 	<p>Ciclo de la conducta de ira:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 6. 2. Introducción al ciclo de la conducta de ira: -Identifica tu propia conducta provocada de ira. -Cambia tu propia conducta provocada de ira. 3. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + auto-evaluación. 4. Revisión del ciclo de la conducta de ira.
8	<p>Hacer frente a la presión grupal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa en qué es lo que el grupo quiere que hagas y por qué. 2. Decide qué es lo que tu quieres hacer. 3. Role-play “si-entonces”, “piensa en futuro”. 	<p>Ensayo de la secuencia completa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión sesión 7. 2. Introducción al uso de las habilidades de aprendizaje estructurado en lugar de la agresión. 3. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + autoevaluación.

	4. Manifiesta al grupo qué es lo que has decidido hacer.	
--	--	--

TABLA 7.1. (continuación)

S	A) Entrenamiento en aprendizaje estructurado	B) Entrenamiento en control de ira
9	<p>Expresar afecto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decide si tienes buenos sentimientos hacia la otra persona. 2. Decide si consideras que a la otra persona le gustaría conocer tus sentimientos. 3. Elige la mejor manera de expresárselos. 4. Elige el mejor momento y lugar para hacerlo. 5. Exprésale tus sentimientos de manera amistosa. 	<p>Ensayo de la secuencia completa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de “Inicio de broncas”. 2. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + habilidades prosociales + autoevaluación.
10	<p>Responder a los fallos propios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decide si tú has fallado en algo. 2. Piensa sobre qué es lo que te gustaría hacer para evitar fallar en otra ocasión. 3. Decide si quieres intentarlo de nuevo. 4. Inténtalo utilizando tu nueva idea. 	<p>Revisión completa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de “Inicio de broncas”. 2. Recapitulación sobre las técnicas de control de ira. 3. Role-playing: activadores + señales + reductores de ira + advertencias + habilidades prosociales + autoevaluación. 4. Motivación a los sujetos para participar en el entrenamiento y para utilizar lo aprendido.

Otros programas preventivos basados en la educación emocional

La mayoría de los programas orientados a la prevención de la violencia han obtenido resultados pobres o nulos.

Afortunadamente, hacia finales de la primera década del siglo XXI, se han observado resultados altamente positivos en la reducción de la violencia y del comportamiento disruptivo mediante programas preventivos basados en la educación emocional. Estos programas tienen como objetivos el desarrollo de competencias emocionales, la gestión de conflictos, empatía, resiliencia, actitudes sobre la violencia, toma de perspectiva, respeto a la diversidad, habilidades de afrontamiento, prosocialidad y comunicación efectiva (Espelage, 2015).

La expresión habitualmente utilizada en la literatura angloamericana para referirse a la educación emocional habitualmente es SEL (Social and Emotional Learning). Se incluye en este concepto la conciencia emocional, regulación emocional, toma de decisiones responsables, solución de conflictos y habilidades sociales.

La educación emocional (en inglés SEL) ha surgido como una alternativa preventiva genérica de alta efectividad y de mejora del rendimiento académico (Durlak et al., 2011, 2015). Estos programas favorecen unas excelentes relaciones entre profesorado y alumnado de donde se deriva un comportamiento del alumnado acorde con lo que se pretende. En cierta forma es la puesta en práctica del efecto Pigmalión.

Los programas de educación emocional adoptan un enfoque comprensivo que integra competencias emocionales, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, prevención genérica (de la violencia, consumo de drogas, sida, conducción temeraria, comportamientos de riesgo), promoción de la salud (actividad física, alimentación sana), educación del carácter, aprendizaje servicio, prosocialidad, empatía, resiliencia, educación cívica, formación de las familias para mantener excelentes relaciones entre familia y escuela, etc.

Los programas de educación emocional centrados en la prevención de la violencia, incluyendo el acoso escolar, se basan en el hecho de que el rendimiento académico y las habilidades de estudio están relacionados con la habilidad para gestionar las emociones. El informe de Amnistía Internacional (2019) cita la educación emocional como una de las propuestas efectivas en la prevención del acoso escolar.

Los programas de educación emocional se proponen, entre otros aspectos, desarrollar la propia conciencia, reconocimiento de las emociones, regulación emocional, gestión del estrés, autoestima, autonomía emocional, habilidades sociales, empatía, solución de conflictos, toma de decisiones responsables, etc.

Los programas de educación emocional deben ser secuenciales. Es decir, deben estar presentes a lo largo de varios cursos, a ser posible desde educación infantil hasta finales de la educación secundaria. Esta es la forma de asegurar su efectividad asegurando la sostenibilidad de las habilidades adquiridas.

Los programas de educación emocional se fundamentan en teorías sólidas avaladas por la investigación científica con evidencias empíricas de sus efectos favorables. Aspectos importantes a tener en cuenta son: la aplicación de las habilidades adquiridas en contextos distintos de forma continuada; la discusión en grupo para favorecer la interiorización de conceptos y habilidades; desarrollar actitudes favorables a la no violencia, en base a la educación en valores. Sobre este último punto, es importante asegurar la oportunidad de discutir en grupo aspectos como la ansiedad de un estudiante ante el peligro a ser rechazado por el grupo si se atreve a denunciar la injusticia que están cometiendo contra un compañero (bullying).

A continuación se presentan algunos programas concretos que han sido evaluados y validados con resultados positivos. Entre estos programas están *Steps to Respect: A Bullying Prevention Programme*, *Second Step*, *PATHS*, *KiVa* y el programa *ART*.

Posteriormente se comentan algunas de las técnicas y estrategias que se han demostrado como eficientes en la prevención de la violencia.

Steps to Respect: A Bullying Prevention Programme

Este programa propone una prevención a cuatro niveles: personal docente, grupo de iguales, individualmente, familia. Intervenir a multinivel resulta más efectivo. Algunos aspectos a trabajar son: la “aceptación del acoso” como algo natural por parte de los diferentes niveles de intervención; establecer interacciones agradables entre los miembros

de los diversos grupos como factor importante de prevención; la formación de los adultos (profesorado y familias) es muy importante, incluyendo conserjes, celadores, monitores de comedor, conductores de autobús, personal de administración y servicios, voluntarios, etc. La formación de los adultos incluye el análisis de lo que es el bullying y formación sobre cómo recibir informaciones de los estudiantes relacionada sobre el bullying. Se proporciona formación complementaria para el profesorado y orientadores que tienen que trabajar con personas relacionadas directamente con situaciones de acoso, ya sea la víctima o el acosador. El programa incluye el desarrollo de competencias sociales y emocionales, así como la educación en valores. Aspectos concretos a contemplar son: toma de perspectiva, empatía, regulación emocional, etc. En clase se trata el tema del bullying en lectura, expresión oral, escritura y razonamiento analítico. Este programa tiene apoyo empírico de su efectividad (Espelage, 2015).

Second Step: Student Success through Prevention

El programa Second Step incluye, entre otros aspectos, prevención del acoso escolar, prevención del acoso sexual y prevención del consumo de drogas. La evaluación del Second Step ha demostrado resultados altamente positivos como una reducción del 42 % de peleas después de un año de aplicación durante 15 semanas en alumnos de sexto curso (12 años).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

Este programa va dirigido a educación preescolar y primaria. Los objetivos incluyen el desarrollo de competencias emocionales y la reducción de la violencia y el acoso escolar. Algunas actividades se dirigen a las familias. Para una correcta aplicación, el profesorado debe ser formado. La mejora del comportamiento prosocial es una consecuencia de la aplicación del programa.

KiVa National Anti-Bullying Programme in Finland

El programa KiVA es un referente importante de la prevención en Finlandia. Se dirige a estudiantes de primaria y secundaria. Se trabaja con el profesorado, familias, líderes comunitarios y estudiantes. Los resultados han demostrado una mejora en varios aspectos como aumento de la empatía y mejora de las actitudes anti-bullying.

Gestión de conflictos

Los conflictos activan emociones y las emociones pueden activar conflictos. La interrelación que hay entre emoción y conflicto (Redorta et al., 2006) justifica que en la gestión de conflictos se de una importancia primordial a la gestión emocional.

Hay que hacer lo posible para evitar los conflictos. Pero hay que reconocer que los conflictos son inevitables. Por esto es importante adquirir estrategias para la gestión de los conflictos.

Un modelo para la gestión de conflictos que ha producido buenos resultados y que se como consecuencia se recomienda aplicar siempre que sea posible, se estructura en los pasos siguientes:

1. Regulación emocional: calmarse, tranquilizarse, dejar pasar tiempo.
2. Identificar el problema
3. Buscar todas las alternativas posibles
4. Evaluar cada alternativa
5. Seleccionar la mejor solución
6. Ponerla en práctica
7. Evaluar si está funcionando
8. Si es necesario buscar otras alternativas

NEMO

NEMO es un acrónimo que significa: Nombre, Emoción, Motivo y Objetivo. Consiste en una técnica para la prevención de conflictos que suele dar buenos resultados. Los pasos se basan en las cuatro palabras que dan lugar a las letras del acrónimo y cuyo proceso de aplicación se puede resumir en las siguientes palabras.

1. Nombre: decir el nombre de la persona a la que nos dirigimos.
2. Emoción: expresar como me siento (emoción).
3. Motivo: expresar la causa y el motivo por el cual me siento así.
4. Objetivo: expresar el objetivo que propongo para evitar que se pueda repetir una situación similar, lo cual es una estrategia para la prevención.

Si aplicamos este modelo a un caso real podría dar lugar a la siguiente verbalización:

Juan,
me siento triste y decepcionado
porque hace días que no hablamos.
Me gustaría saber la causa y poder solucionarlo.

Fijémonos que la estructura de esta comunicación representa con fidelidad el modelo NEMO. En primer lugar se dice el nombre la persona a la que nos dirigimos (en este caso, Juna). A continuación se expresa como uno se siente (triste y decepcionado). A continuación, la causa de este estado emocional (hace días que no hablamos). Finalmente se expresa el objetivo que propongo para evitar que esto se repita: (comunicación para poder saber la causa y solucionarlo).

La estructura didáctica para adquirir esta competencia consiste en:

- Explicar la relación entre emoción y conflicto.
- Explicar la técnica NEMO.
- Practicar la técnica NEMO por parejas, en base a situaciones reales o imaginadas.
- Aplicarlo a las situaciones de la vida cotidiana.

En las páginas siguientes se comentan algunas propuestas que se han demostrado que son eficientes en la prevención de la violencia. Si bien no son *strictu sensu* directamente relacionadas con la educación emocional, ya que surgieron antes, sí que tienen en cuenta la dimensión emocional en algún sentido.

Desarrollo moral

Todas las personas siguen un desarrollo moral. Autores reconocidos, como Kohlberg (1992) y Piaget (1987) han analizado la evolución del desarrollo moral, de donde se han derivado aplicaciones para la práctica educativa. En este apartado se comentan algunas de ellas.

El entrenamiento en desarrollo moral tiene por objetivo la mejora del sentido de la equidad, la igualdad, los derechos, los deberes y la justicia de los participantes. Los errores de pensamiento más frecuentes asociados al comportamiento violento son: a) egocentrismo; b) situarse siempre en “lo peor”; c) culpabilizar a los demás; d) minimizar la gravedad de la propia conducta; y e) minimizar la propia responsabilidad en los hechos.

Los dilemas morales son un recurso que se ha demostrado eficiente para el desarrollo del pensamiento moral. Para ello se propone un método en cuatro fases:

1. Presentar el dilema moral. Se presenta una situación problemática en la que entran en conflicto legítimo las perspectivas y los intereses de distintas personas o grupos.
2. Promover la maduración moral. El debate sobre el dilema presentado estimula la reflexión y la maduración moral consecuente.
3. Síntesis. Se procura llegar a una síntesis y unas conclusiones a partir del dilema analizado.
4. Consolidación. La recapitulación sobre la propia postura a partir de cada dilema moral favorece la consolidación de la madurez moral.

Comportamiento positivo

Se conoce como *Behavior Intervention ans Supports (PBIS)* a un paradigma dominante en los centros educativos en los Estados Unidos que emerge en 1997 en la Universidad de Oregon, donde se crea el National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports como consecuencia de la legislación conocida como IDEA (Individuals with Disabilities Education Act).

Las intervenciones se programan de acuerdo con tres sectores de alumnado: Prevención primaria sobre el 80 % de los que no presentan problemas; prevención secundaria sobre el 5-15 % que están en riesgo de problemas de comportamiento; prevención terciaria sobre el 1-7 % que tienen problemas intensos o crónicos. El objetivo general de las intervenciones es reducir el riesgo de fracaso académico o social.

La prevención primaria incluye prácticas docentes efectivas con instrucción directa explícita sobre el comportamiento apropiado en el contexto escolar. Se promueven contingencias de reforzamiento para el comportamiento apropiado: PBS (Positive Behavior Support), apoyo al comportamiento positivo en forma de tickets o puntos que pueden ser cambiados por algo de su interés.

Se corrige a los estudiantes por parte de todos los adultos ante el más mínimo síntoma de comportamiento inapropiado. Fomentar el respeto y la responsabilidad son aspectos importantes. Se proporcionan modelos de comportamiento apropiado en estos contextos (aula, pasillos, patio, comedor, etc.). Se trabaja en colaboración con las familias.

Las infracciones tienen consecuencias proporcionadas a la falta cometida y los estudiantes conocen las reglas y su funcionamiento.

Cuando el modelo *Behavior Intervention and Supports (PBIS)* se aplica de forma consistente, hay evidencias de sus efectos positivos en la reducción de la violencia (Espelage, 2015).

Desensibilización sistemática

La desensibilización sistemática es una técnica desarrollada por Wolpe y Lázarus en la segunda mitad del siglo XX que se aplicó con éxito a la ansiedad y que consiste en ayudar a las personas a insensibilizarse ante situaciones amenazantes a través de técnicas de relajación.

La relajación es incompatible con la ira. Por lo tanto, aprender a relajarse y a autoaplicarse la relajación en situaciones de conflicto es una estrategia que ha demostrado ser efectiva.

En la desensibilización sistemática se hace un listado de situaciones que potencialmente pueden activar la ira. De este listado se hace una jerarquía de menor a mayor potencia. Se empieza por las situaciones de menor potencia. Después progresivamente se va pasando a las más potentes, hasta las de grado máximo en capacidad para activar la ira y la violencia.

Ante cada una de las situaciones, el sujeto se la imagina como si se encontrara realmente ante ella y se relaja conscientemente. Este proceso se va aplicando progresivamente a las situaciones cada vez más potentes.

En una primera aproximación, el sujeto se imagina la situación. Posteriormente la “vive” en forma simulada en un role playing. Posteriormente lo aplica a las situaciones reales de la vida.

Todo este proceso representa la desensibilización sistemática de las situaciones potencialmente activadoras de la ira.

Inoculación del estrés

La activación de la ira suele ser el resultado de la interacción entre una activación fisiológica excesiva (taquicardia, tensión, adrenalina) y una interpretación distorsionada de la realidad (“no lo puedo soportar”). Ambas respuestas (activación, interpretación distorsionada) son inapropiadas, ya que no se corresponden, en general, con una amenaza real que requiera de una respuesta de emergencia.

Uno de los referentes en la inoculación del estrés es Meichenbaum (1987). La inoculación del estrés consiste en ayudar a las personas a disminuir su activación fisiológica y a reemplazar sus interpretaciones negativas de las situaciones conflictivas (“no lo puedo soportar”) por otras más favorables (“si me lo propongo, lo puedo soportar”, “no hay para tanto”, “me voy a relajar”).

La inoculación del estrés es una especie de “vacuna” contra el estrés y las situaciones estresantes. Se puede aplicar a situaciones diversas, entre las que se encuentran la regulación de la ira para la prevención de la violencia.

En la inoculación del estrés se pueden seguir las siguientes fases.

Fase educativa.- Se ayuda a las personas a comprender sus respuestas exageradas a través de entrevistas y el recuerdo de situaciones anteriores. Se le ayuda a comprender sus interpretaciones distorsionadas. Es importante recordar situaciones de ira y conflicto para analizar las respuestas habituales. Esto permite una reflexión sosegada sobre lo inadecuado de la respuesta violenta.

Fase de entrenamiento.- Se ayuda a las personas a desarrollar técnicas de regulación emocional. Pueden servir técnicas de autoobservación, relajación, modelado, imaginación emotiva, práctica dirigida, reestructuración cognitiva, autorrefuerzo, exposición, autoinstrucciones, resolución de conflictos, desensibilización sistemática, autocontrol, etc.

Fase de puesta en práctica.- Se trata de “inmunizarse” para poder afrontar situaciones reales sin que se active la ira descontrolada. Esta fase es la esencia de la inoculación del estrés. Se pueden utilizar ensayos, simulaciones, imaginación emotiva, role playing, etc., y progresivamente aplicaciones a la vida real. Se empieza por situaciones moderadamente estresantes o generadoras de ira. Progresivamente se va aumentando la intensidad y el poder activador de la situación, hasta ajustarse progresivamente a las situaciones reales de la vida. Incluso las más potentes que se puedan imaginar.

Ampliar formas de pensamiento

Shure y Spivack (1982, 1983) proponen el entrenamiento en formas diversas de pensamiento. Identifican cinco tipos de pensamiento: pensamiento causal, pensamiento consecuencial, pensamiento alternativo, pensamiento de perspectiva, pensamiento de medios-fines. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

El pensamiento causal: es la capacidad de determinar el origen o causa del problema. Es la habilidad para decir "lo que aquí pasa es..." Y dar un diagnóstico correcto de la situación. Los que no tienen este pensamiento lo atribuyen todo a la mala suerte o bien se quedan sin palabras delante de un problema interpersonal.

El pensamiento consecuencial es la capacidad para ver las consecuencias de nuestros comportamientos y actitudes. En cierta forma es anticipar el futuro.

El pensamiento alternativo es la habilidad cognitiva o capacidad para imaginar el mayor número de soluciones a un problema determinado. Implica estimular los marcos de la creatividad. A veces se trata de pensar lo impensable.

El pensamiento de perspectiva es la habilidad cognitiva para situarnos en la "piel" del otro. Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con los demás. Es el pensamiento que hace posible el amor, lo cual nos hace más humanos.

El pensamiento de medios-fines es la capacidad para ponernos objetivos y de organizar los medios de que se dispone para conseguirlos.

Se ha observado que delincuentes convictos no han desarrollado estos tipos de pensamiento. Son incapaces de pensar en formas alternativas a la agresión. No pueden anticipar las consecuencias de sus propios actos. No se saben poner en la perspectiva del otro. Todo esto es causa de comportamientos violentos. El entrenamiento para el desarrollo

de estos tipos de pensamiento y su puesta en práctica en situación de conflicto ha demostrado ser una estrategia efectiva en la prevención de la violencia.

Segura y colaboradores (1998, 1999, 2001, 2003) han elaborado ejercicios prácticos para la educación de los cinco tipos de pensamiento anteriores.

Exposición y extinción

La *exposición* es una técnica que consiste en entrenar a los estudiantes para que experimenten de manera directa las situaciones activadoras de la ira. La intención es provocar la *extinción* de la respuesta de la ira y la violencia subsiguiente a través de la repetición de la exposición continua y controlada. El estímulo va perdiendo su capacidad de estimulación a medida que se presenta y se expone de forma controlada.

Conclusiones

La violencia es uno de los grandes problemas educativos a nivel mundial. Es importante dedicar esfuerzos, tiempo y recursos a la prevención. Una prevención eficiente requiere tomar en consideración aspectos múltiples, incluyendo el trabajo con las familias, la ecología social, la sensibilización del profesorado y de la Administración pública, entre otros.

La práctica educativa habitualmente está centrada en la adquisición de conocimientos que son evaluados mediante exámenes y tests. Todo lo que no es evaluado, carece de relevancia educativa. Por esto, se impone una estrategia en dos direcciones. Por una parte, desarrollar programas de educación emocional que al mismo tiempo mejoren el rendimiento académico y reduzcan la violencia. Por otra parte, sensibilizar al profesorado, las familias, la Administración pública y la sociedad en general de que hay objetivos educativos que no forman parte de los resultados académicos y que pueden ser tan importantes o más que lo que aparece en el rendimiento académico; la prevención de la violencia es uno de ellos.

En este artículo se presentan diversos programas, técnicas y estrategias para la prevención de la violencia. Un elemento clave en todo este proceso es la regulación de la ira, que se ha manifestado como una de las estrategias más eficientes para la prevención de la violencia.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que la prevención de la violencia es posible. Lo cual no significa que sea fácil. Requiere tiempo, dedicación y formación del profesorado. Consideramos que este es uno de los retos del siglo XXI sobre el cual conviene insistir.

Bibliografía

Amnistía Internacional. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.), Casafont, R., Obiols, M., Martín, A., y Bimbela, J. L. (2016). *Gimnasia emocional y coaching*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A-K., South, S., y Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 27, 30-41. doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006
- CSIF. (2018). El 90 por ciento de los docentes convive con situaciones de violencia en su centro escolar. Disponible en: <https://www.csif.es/contenido/nacional/general/246036> [consultado el 11 de febrero de 2018]
- Donnelly, P. D., y Ward, C. L. (Eds.). (2015). *Oxford Textbook of Violence Prevention. Epidemiology, Evidence, and Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 1, 405–432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309 (DOI 10.1007/s10464-010-9300-6).
- Espelage, D. L. (2015). Preventing youth violence and bullying through social-emotional school-based prevention programmes and frameworks. En P. D. Donnelly y C. L. Ward (Eds.), *Oxford Textbook of Violence Prevention. Epidemiology, Evidence, and Policy* (pp. 155-160). Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, I. (2018). El 90 % de los docentes conviven con situaciones de violencia. *El Periódico*, 26 de enero, 32.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Champaign, IL, US: Research Press.

- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., y Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment* (pp. 21-61). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Novaco, R. W. (1997). Remediating anger and aggression with violent offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 2, 1, 77-88. doi:10.1111/j.2044-8333.1997.tb00334.x
- Novaco, R. W. (2003). *The Novaco Anger Scale and Provocation Inventory*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Novaco, R. W. (2010). Anger and psychopathology. En M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), *International handbook of anger* (pp. 465-497). New York, NY: Springer.
- Novaco, R. W., & Taylor, J. L. (2004). Assessment of anger and aggression in male offenders with developmental disabilities. *Psychological Assessment*, 16, 42-50. doi:10.1037/1040-3590.16.1.42
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Original de 1932).
- Redondo, S. (2017). *Evaluación y tratamiento de delincuentes: jóvenes y adultos*. Madrid: Pirámide.
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.
- Segura, M., Arcas, M., Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias. (Video)
- Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Shure, M., Spivack, G. (1982) Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *Am, J., of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Shure, M., Spivack, G. (1983). *Manual for interpersonal cognitive problem Solving for fourth and fifth grade elementary school students*. Philadelphia, PA: Hahnemann Hospital.