

**UN ENFOQUE SOCIOGRUPAL DEL ACOSO ESCOLAR:
ROLES PARTICIPANTES Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO¹**

Ana B. Górriz, Profesora Asociada
Lidón Villanueva, Profesora Titular de Universidad
Keren Cuervo, Becaria Formación Personal Investigador (FPI)
Juan E. Adrián, Profesor Contratado Doctor

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Social y Metodología
Universitat Jaume I de Castellón
Avda. Sos Baynat, s/n
12071 Castellón
964-729558
bvillanu@psi.uji.es

RESUMEN

El acoso escolar o bullying se analiza en este trabajo desde una perspectiva sociogrupal, cuyo principal interés es conocer qué papel adoptan los miembros de un grupo ante la victimización de un compañero (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Desde esta perspectiva, es importante el papel de agresores y víctimas, pero también la pasividad del público o audiencia, la actuación del defensor de la víctima, o la del ayudante del agresor. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es ahondar en la caracterización de los roles participantes: principales y secundarios, así como conocer su posición sociométrica dentro del grupo de iguales.

Los participantes fueron 441 menores (230 chicos y 211 chicas) con un rango de edad entre 13 y 15.11 años (media = 13.8), a los cuales se administró la Escala de Role Participante (Salmivalli et al. 1996), para determinar su participación en el acoso, así como un Cuestionario Sociométrico, corregido a través de procedimiento de Arruga (1983). Los resultados mostraron diferencias significativas entre los roles participantes y el estatus sociométrico, independientemente del género. Así, dentro del grupo de iguales, el defensor fue el papel más positivamente valorado, y el de víctima, el valorado más negativamente.

Palabras clave: Acoso escolar, roles participantes, roles secundarios, estatus sociométrico.

¹Agradecimientos: Esta investigación ha sido subvencionada por la Fundació Caixa-Castelló Bancaixa, proyecto P11B2006-14.

SUMMARY

In this study, bullying at school is analysed from a sociogrupal perspective, whose main interest is to know the roles adopted by peers in bullying situations ((Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). From this perspective, aggressors and victims are important, but also the passive audience, the defender of the victim or the follower of the aggressor. Therefore, the aim of this work is to study in depth the characteristics of the participant roles: primary and secondary, and to determine their sociometric position within the peer group.

Participants were 441 students (230 boys and 211 girls) with an age range of 13-15.11 (mean: 13.8), that were administered the Participant Role Scale (Salmivalli et al. 1996), to determine their implication in bullying, and a Sociometric Questionnaire (Arruga, 1983). Results yielded significant differences between participant roles and sociometric status, independently from gender. In the peer group, the defender of the victim was the role assessed more positively by peers, and meanwhile the role of the victim was the one assessed more negatively.

Key words: School bullying, participant roles, secondary roles, sociometric status.

INTRODUCCIÓN

En este problema tan complejo del acoso escolar, por el entramado de variables implicadas, el grueso de la intervención se ha venido dirigiendo mayoritariamente hacia las partes más visibles de estas situaciones como son los agresores y sus víctimas (por ejemplo, programas de desarrollo de la asertividad para la víctima y de la empatía para los agresores). Sin embargo, debemos tener en cuenta desde un principio que estos no son los únicos roles implicados, tal y como indican autores como Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) o Sutton y Smith (1999), desde una perspectiva sociogrupal. Estos roles son únicamente los más visibles, los que con su actuación acaban llamando la atención en los centros educativos (profesores, compañeros, amigos,...), o en las familias (padres, hermanos,...), abandonando de este modo la ley del silencio que suele imperar en estas situaciones y haciéndoles conscientes de la verdadera gravedad del asunto. Otros grupos o roles implicados son los ayudantes del agresor, los defensores de la víctima o incluso la audiencia pasiva que contempla esa agresión (Salmivalli et al., 1996). En definitiva, desde un análisis socio-grupal del acoso, pueden definirse los siguientes roles implicados:

- Agresores: dirigen la acción intimidadora y se convierten en el modelo a seguir por los otros.
- Ayudantes del agresor: papel activo ante la agresión, aunque principalmente como seguidores más que iniciadores.
- Animadores del agresor: llevan a cabo conductas que refuerzan la agresión, como reír, jalear, avisar a otros para que vean la agresión, etc.
- Víctima: cuando el 20% de la clase considera que un niño tiene el papel de víctima, es porque suele ser el blanco de la mayoría de las agresiones que se producen.
- Defensor de la víctima: manifiesta su rechazo por la agresión y muestra empatía por la víctima.
- Público: no hacen nada ante la agresión, por lo general, por miedo a ser las siguientes víctimas o a enemistarse con los agresores.

De este modo, Salmivalli et al. (1996) observan en una población de 573 niños entre 12-13 años que el 11.7% son víctimas, el 8.2% acosadores, el 19.5% animadores del agresor, el 6.8% ayudantes del agresor, el 17.3% defensores de la víctima y el 23.7% constituyen la audiencia. De este modo, un 87% de la muestra está asignado a un papel u otro, mientras que un 13% no tiene un papel definido.

Como puede comprobarse con todos estos roles implicados, el acoso escolar se trata de "un fenómeno que involucra a más alumnos, que asumen roles diferentes que mantienen, precipitan o detienen el problema en función de cuál sea su actuación" (Mora, 2000, pág. 14). De hecho, Olweus (1993) plan-

tea que cuando unos cuantos estudiantes se agrupan para acosar a otro, muy probablemente algunos mecanismos de grupo socio-psicológicos están en marcha: contagio social, debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas, división de la responsabilidad y cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. También se ha sugerido por parte de otros autores (Garandea y Cillessen, 2006) que, en agresiones como la indirecta, el acosador tiene que tener unos buenos conocimientos de los mecanismos grupales y de las relaciones existentes entre los miembros del grupo para poder llevarla a cabo. Se debe tener en cuenta que, tal y como sugieren Bukowski y Sippola (2001), victimizar a alguien parece ayudar en la cohesión y homogeneidad del grupo. Todos estos mecanismos pueden contribuir a la comprensión y explicación del por qué ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos participan en situaciones de acoso sin mayores problemáticas.

Además del papel principal que llevan a cabo los menores implicados en una situación de acoso, también es posible analizar los roles secundarios de los participantes, es decir, cual es el segundo papel más importante que adoptan ante estas situaciones (por ejemplo, qué papel adopta un agresor cuando no es agresor, o un defensor, cuando no defiende a la víctima). Debido al dinamismo de las relaciones sociales y de la composición de los grupos, se pueden considerar estos roles como no estáticos, siendo importante esta información de cara a la intervención en la reasignación de roles. Por ejemplo, Salmivalli et al. (1996) analizó el papel secundario de la víctima, encontrando que cuando otro menor era victimizado, la "víctima" tendía a adoptar el papel de defensor o de público.

Por último, como grupo social en el que tiene lugar una adopción de roles, también puede contarse con una estructura sociométrica que acepta o rechaza socialmente esos roles. Diversos autores han encontrado recurrentemente que tanto los agresores como las víctimas presentaban una mayor probabilidad de pertenecer al grupo sociométrico de los sujetos rechazados (Boulton y Smith, 1994; Goossens et al. 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, y Salmivalli, 2009). En la misma línea, Salmivalli et al. (1996), observaron porcentajes de rechazo en torno al 70% en las víctimas y del 50% en los agresores. El resto de roles participantes presentaba las siguientes caracterizaciones a nivel sociométrico: los seguidores del agresor, así como el defensor de la víctima, eran mayoritariamente populares (Goossens et al. 2006; Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009), y el público, de estatus sociométrico medio.

Estos roles participantes todavía se encuentran escasamente caracterizados, y sin embargo, resultan fundamentales en los programas de intervención sobre el acoso escolar, que fundamentalmente pretenden potenciar el papel de defensor de la víctima, movilizándolo a la audiencia pasiva. Es por ello que en este trabajo se pretende caracterizar a estos roles, en cuanto a su carácter principal y secundario, así como respecto al estatus sociométrico que ostentan dentro del grupo de iguales.

MÉTODO

Participantes

La población estaba formada por 441 adolescentes provenientes de dos centros educativos públicos de la ciudad de Castellón, de nivel socioeconómico medio, y pertenecientes a los niveles de Educación Secundaria. El rango de edad se situaba entre 13 y 15.11 años (media = 13.8). En cuanto al género, 230 eran chicos (52,1 %) y 211, chicas (47,8 %).

Instrumentos

- Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999).

Se trata de un cuestionario de 21 ítems para investigar la conducta de los iguales en situaciones de bullying. Estos 21 ítems hacen referencia a descripciones conductuales de cada uno de los 6 roles participantes de acosador, animador, ayudante del acosador, defensor, audiencia y víctima. Presentado en

forma de "Adivina quien", los alumnos deben nombrar al compañero o compañera que mejor se adapte a esas descripciones, siguiendo el método de nominaciones utilizado por Goossens et al. (2006). Este método consiste en identificar a los sujetos en un papel determinado si la puntuación estandarizada de los ítems que hacen referencia a ese papel es más alta que la media (media puntuaciones $z = 0$), y más alta que en ningún otro papel. En el caso de la víctima, consideraremos que un niño pertenece al papel de víctima si es nominado para este por al menos el 20% de la clase. En este trabajo, los roles de animador y ayudante del agresor se han combinado entre sí dando lugar a la categoría de seguidor del agresor.

- Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas (Arruga, 1983).

A cada alumno se le pide que señale el nombre de tres compañeros de clase con los que por un lado, más le gustaría estar en el patio y tres con quienes menos le gustaría estar. Este cuestionario se ha analizado posteriormente según el procedimiento de Arruga (1983). En este sistema, el número de nominaciones positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño en concreto constituye el Sp (estatus de elecciones), mientras que el número de nominaciones negativas o número de alumnos que eligen a ese mismo alumno constituye el Sn (estatus de rechazo). Con este procedimiento se distinguen las siguientes categorías:

- Populares o líderes: aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5%.
- Rechazados: aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior del Sn, con un margen de error del 5%.
- Olvidados: aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.
- Medios: aquellos que, sin ser líderes, reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de elecciones que de rechazos.

Procedimiento

Se estableció contacto con dos centros públicos de Educación Secundaria de la ciudad de Castellón, con el objetivo de informarles acerca de nuestra investigación y pedirles su consentimiento, así como el de los padres de los alumnos. Finalmente, los cuestionarios se administraron de forma colectiva en 20 aulas de estos dos centros, siempre dentro del horario escolar. Todas las respuestas de los alumnos se anotaron por escrito y se les aseguró que ninguna de sus respuestas iba a ser comentada con profesores, compañeros o padres.

Resultados

En primer lugar, cabe destacar la distribución de los participantes en función de su adscripción a un papel participante principal. De los 441 menores, 83 eran agresores (18.8%), 90 seguidores del agresor (20.4%), 140 defensores de la víctima (31.7%), 112 público (25.4%), y únicamente 16 eran víctimas (3.6%). No obstante, si se analizan los roles secundarios de cada role principal, se obtienen los siguientes porcentajes (ver tablas 1-5). En estas tablas de resultados, se presenta la segunda y tercera puntuación z mayor, después de la puntuación z que le otorga su papel principal. Así, por ejemplo, el agresor, cuando no ejerce de agresor o líder de la agresión, es seguidor de otro agresor que se erige en líder (71.4 %). Igualmente, el seguidor, cuando no ayuda en la agresión es principalmente porque está liderando la agresión como acosador principal (74.6 %). No obstante, resulta significativo comprobar que estos roles, si no están implicados en conductas agresivas explícitas, se diferencian en el siguiente matiz: mientras que el agresor se posiciona como público indiferente ante otras agresiones (21.4 %), el seguidor tiende a posicionarse incluso como defensor de la víctima (15.8 %).

Tablas 1-5: Porcentajes de roles secundarios para cada papel principal

Role principal	Role secundario	
Agresor	Seguidor	71.4 %
	Público	21.4 %

Role principal	Role secundario	
Seguidor	Agresor	74.6 %
	Defensor	15.8 %

Role principal	Role secundario	
Defensor	Público	60 %
	Seguidor	32 %

Role principal	Role secundario	
Público	Defensor	81.4 %
	Seguidor	18.5 %

Role principal	Role secundario	
Víctima	Seguidor/Defensor/ Público	26.6 %
	Agresor	20 %

En el caso del defensor, cuando no se posiciona activamente a favor de la víctima, tiende a convertirse en público pasivo (60 %). De forma inversa, el público, cuando no actúa de forma pasiva ante las agresiones, tiende a posicionarse como defensor de la víctima (81 % de los casos). Por último, el papel de víctima se distribuye de forma igualitaria entre diferentes roles secundarios.

A continuación, se realizaron análisis sobre las variables edad y sexo en relación a los roles principales. Los análisis mostraron diferencias significativas entre los diferentes roles y la distribución por género ($\chi^2(4) = 76.1, p = 0.000$). Tanto el agresor como el defensor de la víctima era mayoritariamente de género femenino, mientras que el seguidor y la víctima eran mayoritariamente chicos. Por su parte, el público presentaba una distribución igualitaria entre chicos y chicas. En lo que respecta a la variable edad, no se encontraron diferencias significativas en la distribución de los roles participantes ($\chi^2(8) = 9.4, p = 0.30$). De este modo, la variable género se analiza con más profundidad en los siguientes análisis, mientras que la edad se excluye al haberse observado que no influye en la pertenencia a un papel u otro en situaciones de acoso escolar.

Para determinar la posición sociométrica de los roles principales dentro del grupo de iguales, se realizaron análisis de ANOVA univariante role principal x género para las nominaciones positivas (Sp), así como para las nominaciones negativas (Sn). En primer lugar, en el caso de las nominaciones positivas (Sp), no pudo encontrarse un efecto principal del género ($F(1, 440) = 0.35, p = 0.55$), ni un efecto de interacción género x role ($F(4, 440) = 0.99, p = 0.41$). Sin embargo, sí se halló un efecto significativo principal del role ($F(4, 440) = 4.85, p = 0.001$). Lo mismo ocurría con las nominaciones negativas (Sn): se halló de nuevo un efecto significativo principal del role ($F(4, 440) = 5.30, p = 0.000$), pero no pudo hallarse para el género ($F(1, 440) = 0.91, p = 0.34$), ni para la interacción género x role ($F(4, 440) = 1.41, p = 0.23$).

Las pruebas post-hoc realizadas (comparaciones Bonferroni) señalan que las diferencias significativas en el caso de las nominaciones positivas se encuentran entre la figura del defensor y la del público/agresores y víctima ($p = .007; p = 0.03; p = 0.01$, respectivamente). Es decir, los defensores presentan un mayor número de nominaciones positivas que el público, agresores y víctimas (ver medias en tabla 6). En el caso de las nominaciones negativas (Sn), las diferencias significativas se encuentran entre la figura de la víctima y el resto de roles principales ($p = .000$, con roles de agresor y defensor; $p = 0.004$, con role de seguidor; $p = 0.05$, con role de público), (ver medias en tabla 6). Es decir, la víctima era la que recibía mayor número de nominaciones negativas frente al resto de roles.

Tabla 6: Medias y desviaciones típicas de nominaciones positivas (Sp) y negativas (Sn) para los roles principales.

		N	Media	DT
Sp	Bully	83	2,46	1,734
	Seguidor	90	2,96	2,049
	Defensor	140	3,23	2,130
	Público	112	2,41	1,597
	Víctima	16	1,63	1,544
	Total	441	2,76	1,934
Sn	Bully	83	1,88	2,582
	Seguidor	90	3,00	3,325
	Defensor	140	1,90	2,610
	Público	112	2,41	3,251
	Víctima	16	5,31	5,173
	Total	441	2,37	3,118

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era el de caracterizar los diferentes roles participantes en acoso en cuanto a sus roles principales y secundarios, así como su posición sociométrica en el grupo de iguales. Respecto a la primera parte del objetivo, los roles principales y secundarios, cabe decir que se ha observado que ciertos roles implicados podrían llegar a ser intercambiables entre sí. A pesar de que Salmivalli et al. (1996) argumentan que los roles son incompatibles entre sí, cabe tener en cuenta que las interacciones grupales se caracterizan por su dinamismo y constante cambio, modificándose las posiciones individuales en función de la composición del grupo. Por lo tanto, sería lógico pensar que un menor con un papel principal (por ejemplo, el de agresor) en un grupo concreto de iguales, puede presentar otro papel (en este caso, secundario), en otro grupo de iguales de diferente composición. En este sentido, las asociaciones más frecuentes entre roles encontradas en este trabajo, fueron las de agresor-seguidor, así como la asociación defensor-público. Estas parejas, de relaciones fluidas entre sí, serían las parejas objetivo de la intervención en reasignación de roles.

En segundo lugar, la variable edad no mostró resultados significativos respecto a la distribución de los roles principales, aunque la variable género sí arrojó resultados significativos, mostrando una mayor presencia femenina en los roles de agresor y de defensora de la víctima, así como una mayor presencia masculina en los roles de seguidor y de víctima. Por su parte, el rol de público se distribuyó a partes iguales entre ambos. A este respecto, cabe destacar un resultado que contradice estudios previos (Salmivalli et al. 1996; Goossens et al. 2006), esto es, la presencia mayoritaria de chicas como agresoras en este estudio. Una posible explicación a este resultado podría ser que, conforme a la segregación por sexos común en este rango de edad, las chicas agresoras llevaran a cabo conductas de acoso en grupos pequeños, con pocas seguidoras, lo cual sería coherente con la estructura propia de las redes femeninas, intensivas y estables. En cambio, los grupos de chicos que acosan presentarían escasos agresores, y muchos seguidores, propio de redes masculinas extensas e inestables. Esta explicación abarcaría también otro de los resultados encontrados en este estudio, la mayor presencia de chicos en el grupo de las víctimas, tal como Sijtsema et al. (2009) hallaron. Los chicos serían víctimas con mayor probabilidad que las chicas, al no encontrarse protegidos por redes más intensivas y estables, como las de las chicas.

Asimismo, cabe comentar los resultados obtenidos en torno a la variable estatus sociométrico. Los defensores serían mayoritariamente nominados positivamente por sus iguales, y las víctimas, nominadas negativamente, apoyando estudios previos (Goossens et al. 2006; Caravita et al. 2009). Cabe destacar que los seguidores presentan la segunda puntuación más alta en nominaciones negativas por parte de los iguales, después de las víctimas, mostrando así el rechazo que provocan sus conductas. No obstante, en el caso del agresor, estas mismas conductas no provocan rechazo en sus iguales, ya que sus puntuaciones negativas son paradójicamente similares a las del defensor de la víctima. Esto podría tener que ver con su implicación más indirecta y sutil en las conductas de acoso, las cuales dirigen (Sutton, Smith y Swettenham, 1999), mientras que sus seguidores son los que las ejecutan de forma explícita, provocando así un rechazo más evidente entre los iguales. No obstante, futuros estudios en torno a este tema deberían incluir especificaciones más sutiles sobre la posición social en el grupo de referencia, tales como la popularidad sociométrica o preferencia social, y la popularidad percibida (Sijtsema et al. 2009).

En definitiva, las implicaciones para la intervención contra el acoso escolar que pueden derivarse de estos resultados, serían las siguientes:

La importancia de tener en cuenta, no sólo los roles principales, sino también los roles secundarios que adoptan los menores en una situación de acoso, para trabajar la reasignación de roles.

La gran implicación de los agresores y seguidores en conductas violentas, ya que parecen alternar ambos roles fácilmente. No obstante, cabe destacar que el papel de seguidor también alterna, aunque en menor medida, el papel de defensor de la víctima. Este resultado justifica la intervención directa

sobre esta figura, para que se incremente la posibilidad de que se convierta en defensor y no agresor, rompiendo además esa unidad con el agresor, lo cual obligaría a este último a actuar de forma individual, con la dificultad que esto implica.

La necesidad de movilizar a la audiencia pasiva o público para que reconvierta su papel de público en el de defensor de la víctima. Las relaciones fluidas entre ambos roles deben aprovecharse para favorecer el tránsito de público a defensor, y minimizar el tránsito de defensor a público. En este sentido, los programas de intervención de "Tolerancia cero" frente a la violencia escolar presentan este enfoque de fondo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Boulton, M. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bukowski, W., y Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp.355-377). New York: Guilford Press.
- Caravita, S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Garandau, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- Goossens, F. A., Olthof, T., y Dekker, P. (2006). The New Participant Role Scales: A comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., y Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 87-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social development*, 8, 117-127.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2010
 Fecha de admisión: 19 de marzo de 2010

ATENDIENDO A UNA NECESIDAD: PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN EN EL
 ASESORAMIENTO A PADRES DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN LECTO-ESCRITURA

Mercedes I. Rueda*, Raquel de Sixte**

*Prof. Titular de Psicología de la Instrucción
 Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
 Facultad de Psicología Avda. de la Merced 109-131

E-mail: mirueda@usal.es
 Tlf. 923 29 46 10 ext. 3377
 Universidad de Salamanca

**Prof. Ayudante Doctor
 Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
 Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila

E-mail: rsixte@usal.es
 Tlf. 920 22 18 42
 Universidad de Salamanca

A lo largo de los últimos 20 años hemos atendido a más de 500 alumnos con dificultades específicas en lecto-escritura de manera individualizada. Nuestra experiencia nos ha permitido verificar, por un lado, la necesidad que tiene el entorno educativo de apoyo a estos niños y, por otro lado, identificar un vacío en la atención a sus padres respecto a la vivencia y afrontamiento de este tipo de problemas. Observamos una situación en la que los padres no siempre encuentran un canal para vehicular sus preocupaciones, sus dudas, sus inquietudes y su necesidad de información y asesoramiento.

Tomamos la decisión de crear un espacio desde el cual intentar cubrir este vacío. Desde esta pre-ocupación diseñamos un procedimiento de intervención que nos permita dar respuesta a estas necesidades, conjugando tanto aspectos cognitivos como emocionales.

Creemos que una de las aportaciones más significativas de este protocolo reside en la puesta en práctica de medicaciones frías (ayudas dirigidas a favorecer la comprensión y afrontamiento del problema) y cálidas (mediaciones dirigidas a atender la resonancia o impacto que a nivel motivacional y emocional conlleva la comprensión y afrontamiento de dicho problema). Estudios previos en diferentes áreas relacionadas con nuestro ámbito de investigación, avalan esta propuesta.

Palabras clave: Dificultades en lecto-escritura; mediación fría y cálida; asesoramiento; protocolo de atención a padres