



ENSEÑAR Y APRENDER A CONVIVIR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

*Análisis de la realidad educativa
y programas de intervención*



JUNTA DE EXTREMADURA

ENSEÑAR Y APRENDER A CONVIVIR
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA
Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

ENSEÑAR Y APRENDER A CONVIVIR
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA
Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Autores

Isabel Cuadrado Gordillo (Coord.)

Inmaculada Fernández Antelo

José Luis Ramos Sánchez

*Miembros del grupo de investigación GRIE
(Grupo de Investigación e Innovación Educativa)
clasificado dentro del Catálogo
de Grupos de Investigación
de Extremadura*

Edita:
JUNTA DE EXTREMADURA
© Consejería de Educación

© Isabel Cuadrado Gordillo

I.S.B.N.: 978-84-96212-81-7
Depósito Legal: BA-156-2010

Imprime:
Imprenta Moreno, S.L. (Montijo)

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
---------------	----

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

PRIMERA PARTE

Hacia una enseñanza y aprendizaje de la convivencia

1. La convivencia en los centros educativos	19
1.1. La educación para la convivencia nuevo marco en la formación del profesorado	24
1.2. El profesor como gestor de la convivencia en el aula	27
1.2.1. El proceso de interacción profesor y alumnos como eje fundamental en la convivencia escolar	28
1.2.2. Modelos de gestión de la Convivencia	32
2. La conflictividad en los centros educativos: conceptos básicos y características ...	38
2.1. ¿El conflicto escolar se percibe como algo negativo o positivo?	38
2.2. Tipos de conflictos de convivencia resueltos con violencia	43
3. El proceso de interacción en el aula	48
3.1. Conceptualización de la interactividad en la construcción del conocimiento	50
3.2. El clima social y afectivo del aula	52

3.3. Mecanismos interpsicológicos que intervienen en las interacciones entre alumno-alumno	53
3.3.1. Las competencias sociales, autonomía e iniciativa personal	55
3.3.2. Factores que inciden en las interacciones entre alumnos y adaptación al contexto aula	58
4. Agresividad y violencia entre iguales en el contexto escolar	62
4.1. Factores relacionados con la violencia escolar	63
5. Investigaciones más relevantes sobre la violencia escolar	67
5.1. Investigaciones más representativas sobre la incidencia del maltrato entre iguales	68
5.2. Perspectiva desde los Sistemas Educativos Europeos ante la problemática de la violencia y conflictos escolares	71
5.2.1. Perspectiva del Sistema Educativo en España	72
5.2.2. Perspectiva del Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura	75

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
Investigación sobre el maltrato entre iguales
en los Centros de Educación Secundaria de Extremadura

1. Objetivos del estudio	79
2. Características metodológicas	80
2.1. Muestra del alumnado y del profesorado	80
2.2. Instrumentos	82
2.2.1. Cuestionario del alumnado	82
2.2.2. Cuestionario del profesorado	83
2.3. Procedimiento	84
3. Resultados	85
3.1. Respuestas del alumnado	85
3.1.1. Percepción de los testigos, víctimas y agresores sobre la incidencia del maltrato en Extremadura	85
3.1.2. Variación de la incidencia del maltrato según las características de la muestra	94
3.1.3. Características de los protagonistas y las circunstancias del maltrato	108

3.1.4. La reacción de los protagonistas ante el maltrato	122
3.2. Respuestas del profesorado	130
3.2.1. Opinión del profesorado sobre los problemas del centro	131
3.2.2. El maltrato entre iguales desde la perspectiva del profesorado	134
3.2.3. Causas de la conducta agresora y factores que la explican	137
3.2.4. El profesorado como parte del conflicto	139
3.2.5. Reacción de los centros y del profesorado ante el maltrato	142
4. Conclusiones	152
4.1. Relativas a la respuesta del alumnado	153
4.2. Relativas a la respuesta del profesorado	157
4.3. El perfil del agresor y de la víctima	159

TERCERA PARTE

La mediación escolar

1. La mediación escolar	165
1.1 Conceptualización de la mediación escolar:	166
1.2. Desarrollo del programa de mediación	169
2. Proyecto Educativo para la prevención y mejora de la convivencia en los centros de secundaria	176
2.1. Integración del plan de convivencia en el Proyecto Educativo de Centro	177
2.1.1. Análisis del contexto	178
2.1.2. Diseño, desarrollo y evaluación del “plan de convivencia”	180
3. Actuaciones impulsadas desde las tutorías y el departamento de orientación	190
3.1. Mediación directa e indirecta de los departamentos de orientación	191
3.2. Departamento de orientación y formación del profesorado	192
3.3. Apoyo del departamento de orientación a los tutores y a las familias	194
4. Mejorar las relaciones familia-escuela como prevención de la violencia escolar	196
4.1. Cambios sociales y estructurales que interfieren en la relación familia-escuela: Análisis de las relaciones actuales	196
4.2. Actuaciones orientadas hacia la mejora de las relaciones familia-escuela	203

5. Diseño de actividades para trabajar la convivencia:	
Prevención e intervención	209
BIBLIOGRAFÍA	253
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICAS	267

PRÓLOGO

Desde la década de los 90, la Administración Educativa Central (MEC), ante los actos de violencia escolar cuya aparición iba en aumento y que empezaba a preocupar no sólo a las Instituciones Educativas sino también a la sociedad, ha pretendido averiguar la incidencia real del problema en los centros escolares de nuestro país, así como promover la sensibilización para educar e intervenir en cualquiera de sus manifestaciones. Esta necesidad la materializa el Defensor del Pueblo, cuando todavía el Ministerio de Educación y Cultura gestionaba ámbitos territoriales, suscribiendo en 1998 un Protocolo, anexo al Convenio de Colaboración de febrero de 1995 con el Comité Español de UNICEF, dando comienzo a la investigación cuyos resultados salen a la luz en el 2000. Desde entonces se han sucedido estudios, medidas y normas que ayuden a preservar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos como principio básico de una educación democrática.

La Comunidad Autónoma de Extremadura no ha estado ajena a la preocupación de la comunidad educativa extremeña ante esos brotes de comportamientos agresivos como forma de resolver las diferencias entre sujetos que conviven en un mismo contexto. Por ello, la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura puso en marcha en 2007 el Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura, y el Observatorio Regional para la Convivencia encargado de conocer, analizar y evaluar la convivencia en sus centros escolares. Tanto el Plan como el Observatorio pretenden promover actuaciones que mejoren la convivencia escolar, partiendo de su conocimiento, análisis y evaluación.

El grupo de investigación coordinado por la profesora de la Universidad de Extremadura Isabel Cuadrado viene a dar respuesta, de manera rigurosa y objetiva, a muchas de las variables y causas que gestan situaciones de maltrato entre los propios alumnos.

Este libro viene a subrayar la idea de que la escuela, además de transmitir determinados contenidos científicos y culturales, debe manifestar un especial interés en educar para la

Convivencia, teniendo en cuenta que la Educación en Valores ha de constituir un elemento de peso en el currículo de las diversas etapas educativas. Por ello, en una primera parte, los autores explican los aspectos que configuran las bases para enseñar y aprender la convivencia y desde esas bases prevenir, afrontar y eliminar el acoso escolar y la violencia. Es más, abunda en la importancia del clima de relaciones sociales necesario para crear y mantener un ambiente adecuado de aprendizaje, desarrollo emocional y motivacional.

Los autores no han limitado el estudio al ejercicio de una mera función retórica, por ello presentan los datos y el análisis del estudio que han realizado durante los años 2005-2007 sobre el fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura y en centros públicos y privados-concertados donde se imparten dichas enseñanzas. De esta manera, este fenómeno cabe entenderlo mejor cuando los autores indican la frecuencia e intensidad de los actos violentos que este maltrato entre compañeros y compañeras conlleva, la tipología de los mismos, los lugares en los que se producen, el papel del profesorado en la detección y resolución del problema y las variables significativas de edad, género o tamaño de la población donde se ubica el centro escolar.

Por otro lado, han tenido muy presente al profesorado por ser los primeros responsables de transmitir y enseñar hábitos democráticos en el contexto escolar. Por ello, la tercera parte de este libro les brinda un material muy práctico que orienta actividades e iniciativas centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto, la valoración de las opiniones de los demás, etc. para trabajar con el alumnado en la clase y con el objetivo de prevenir, afrontar y eliminar situaciones de acoso o violencia escolar.

Lo que ha hecho este grupo de profesores y profesionales integrado por Isabel Cuadrado, Inmaculada Fernández y José Luis Ramos va más allá de suministrar una investigación donde se dé a conocer la situación real que sobre violencia entre iguales se viven en los centros de Extremadura. Ellos ofrecen, reflexiones, propuestas, estrategias que orienten a los docentes en la prevención e intervención de este fenómeno que constituye la fuente de una intensa preocupación.

El auténtico valor de este trabajo de investigación reside en que ofrece reflexiones, propuestas, estrategias que permitirán a los docentes prevenir e intervenir en las distintas manifestaciones de violencia escolar.

Eva María Pérez López
Consejera de Educación

INTRODUCCIÓN

*“Educad a los niños y no será necesario
castigar a los hombres”
Albert Serrat, (2002, p.64).*

Sería fácil deducir por el título que hemos dado a este libro que la tarea de enseñar a convivir recae fundamentalmente sobre el profesorado, sin embargo resultaría engañoso que se entendiese de esta manera obviando el papel de las madres y padres como si tuviesen poco que decir y hacer para educar y mejorar la convivencia de sus respectivos espacios, así como las relaciones entre ambos.

Este título, debemos confesar, obedece a esa enorme preocupación por los conflictos que se resuelven de forma violenta y aquellos otros procesos conflictivos que caen dentro de los que llamamos comportamientos disruptivos o indisciplinados que se presentan en nuestros centros educativos y fuera de ellos, así como a esa imperiosa necesidad de resolución pacífica de los mismos. Nuestro intento al realizar esta obra se orienta en presentar la incidencia real de maltrato entre iguales que existe en los centros educativos de secundaria de Extremadura y ofrecer propuestas para hacer operativa esa pedagogía de la convivencia.

Somos conscientes de que enseñar y aprender a convivir, a ser un ciudadano o ciudadana democráticos, creativos, libres, en definitiva, sociales va más allá de la acción del centro escolar. La apuesta educativa por la mejora de la convivencia no es ajena a la familia, es más, contemplar la mejora de las relaciones de la escuela con la familia y, por tanto, superar esa peligrosa brecha entre profesorado y padres/madres debe ser un objetivo prioritario y fundamental para la consecución de una convivencia democrática y el sentido de corresponsabilidad. La familia y la escuela han sido históricamente las que de una manera casi exclusiva ha detentado esa responsabilidad, si bien, hoy conocemos ciertamente que no son únicamente ellos los que favorecen las pautas de convivencia. En este sentido, los medios de comunicación, el contexto sociopolítico cultural y económico, los espacios y materiales de ocio (superficies comerciales, videojuegos, internet, letras de

canciones, etc.) transmiten pautas y valores claramente competitivos, insolidarios, sexistas, consumistas, violentos, discriminatorios, etc. Por ello, no podemos delegar exclusivamente esta responsabilidad de educar en la convivencia exclusivamente a la escuela, al sistema educativo o las familias por separado.

Conviene señalar que cuando hablamos de “comunidad educativa” lo hacemos desde una concepción mucho más amplia que la referida a familias y centros escolares. Lo hacemos desde el contexto público de una ciudadanía preocupada por la educación de sus individuos. Nos estamos refiriendo, en concreto, a todas esas redes sociales y personas que pueden implicarse en las planificaciones educativas; a todos esos grupos y personas comprometidas en la educación formal y en los espacios de la educación no formal (proyectos educativos de ciudad, programas formativos de medio ambiente, planes de colaboración ciudadana, etc.). Toda esta red colaborando conjuntamente facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al mismo tiempo, que se corresponsabilizan en dicho proceso de desarrollo y socialización.

Sin embargo, la escuela como institución pública puede y debe planificar actuaciones educativas que potencien relaciones de respeto, de tolerancia, de aceptación de lo diferente, de la convivencia democrática, etc. y, de hecho, en buena medida lo está haciendo. Todo esto nos lleva a plantearnos que el principal objetivo de la escuela debe ser la formación de los escolares para dotarlos de las competencias intelectuales, afectivas y sociales que les permitan ser personas íntegras e intelectualmente bien formadas, capaces de relacionarse con los demás y participar de manera libre y creativa en los contextos públicos. Por tanto, la escuela no sólo tiene el deber de transmitir información y conocimientos sino también la obligación de educar.

Aparece la preocupación, legalmente y oficialmente reconocida de atender una parcela que no podemos ignorar. El aumento de la conflictividad en las escuelas se ha convertido en una de las inquietudes que se ha intentado resolver, a veces, de manera más reactiva que preventiva. El hecho es que de toda la diversidad de problemáticas que acontecen en un centro educativo en torno a la convivencia, ha sido la violencia y, específicamente, el maltrato entre escolares, el fenómeno que más ha influido en el desarrollo de programas de educación para la prevención y el éxito de la convivencia escolar. Por tanto, somos cada vez más conscientes que la tarea educativa y la labor del profesorado no sólo se encamina hacia la educación para la convivencia, sino también en la construcción de la convivencia.

Esta publicación parte de un claro principio “aprendemos a convivir conviviendo”. Por ello, para ir desentrañando ese proceso de gestión de la convivencia en los centros escolares dividimos el libro en tres partes claramente diferenciadas.

En la primera parte presentamos los marcos teóricos que dan solidez a las bases de enseñar y aprender sobre la convivencia y desde la convivencia para prevenir, afrontar y eliminar el acoso escolar y la violencia. Desde esta convicción, presenta especial impor-

tancia el clima de relaciones sociales necesario para crear y mantener un ambiente adecuado de aprendizaje, desarrollo emocional y motivacional. Cuando las relaciones interpersonales entre los compañeros de clase o entre alumnos y profesores se deterioran gravemente, es fácil que surjan conflictos, malos tratos o auténticos problemas de violencia, por ello, las intervenciones no pueden ser esporádicas sino más continuadas.

En este proceso no podemos descuidar al profesorado al que hay que apoyar, escuchar y sugerirle. La idea básica de toda acción educativa de prevención e intervención para mejorar la convivencia del centro o aula debe ser planteada como un trabajo de innovación del profesorado. Es decir, cuando los profesores se implican en acciones encaminadas a mejorar la calidad de sus actuaciones educativas, se enfrentan también a mejorar su formación y capacitación profesional. Desde esta perspectiva, un programa para mejorar la convivencia debe constituir además de un proyecto de innovación educativa un proceso de autoformación del profesorado.

La segunda parte del libro tiene por finalidad presentar la investigación llevada a cabo para determinar la incidencia actual del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los institutos de educación secundaria de Extremadura, y más concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, seleccionamos una muestra representativa de alumnos y profesores que cursan e imparten respectivamente clases en estos niveles en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Al diseñar esta investigación pensamos comparar la información aportada tanto por profesores como por alumnos, con el convencimiento de que esto contribuiría a desvelar cuál es la situación de la incidencia real de este fenómeno socioeducativo en nuestros centros desde el punto de vista de los dos principales partícipes.

Finalmente, la tercera parte presenta la oportunidad de acceder a un material muy práctico que orienta todas sus actividades e iniciativas a prevenir, afrontar y eliminar situaciones de acoso y violencia escolar. Estas actividades que constituyen un trabajo de aula son acciones a realizar con el grupo de alumnos y alumnas centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás y actividades que potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas. Todo ello, como dice la profesora Ortega (2006, p.16) "...se pueden enseñar también de forma constructiva. Digamos que se puede construir la convivencia, evitando así que surjan fenómenos de violencia y el acoso escolar es un fenómeno de violencia interpersonal".

Así pues, esta tercera parte trata de un conjunto de recursos (no recetas) eficaces y presentados con cierta precisión de forma que el profesorado puede encontrar la actividad que mejor se ajuste a ese esfuerzo educativo de carácter preventivo. Trabajar las emociones, los sentimientos y valores con el grupo y de forma cooperativa como método de enseñanza y aprendizaje estamos ya de por sí fomentando una beneficiosa convivencia. El profesorado es, sin duda, los verdaderos dinamizadores de la construcción de la

convivencia y del desarrollo sociomoral del alumnado. El aula es un contexto de relaciones interpersonales que debe proporcionar situaciones positivas y gratificantes al relacionarse con los demás.

Esperamos y deseamos que este libro pueda ayudarle a enseñar a los alumnos que se puede ser libre y aprender sin tener miedo a los que intentan ejercer el poder de infundir temor. A usted que pueda proporcionarle estrategias para que la angustia que en ocasiones acecha le dé la seguridad de ir alejándose de vivir en su aula situaciones de violencia.

Isabel Cuadrado Gordillo

PRIMERA PARTE
HACIA UNA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LA CONVIVENCIA

HACIA UNA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

*Una persona que ama pero que carece de coraje,
es una dependiente.*

*Una persona que lucha pero que carece de compasión,
es una justiciera, sin más.*

*Una persona que tiene sentido del humor, pero que carece de compasión,
es una cínica.*

*Una persona que ama pero que carece de sentido del humor
es una presa fácil de la desesperación.*

(Rosseta Forner, 2004)

1. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En un mundo en la que los retos de la globalización está imponiendo una estructura de participación continuamente cambiante, una inmigración que nos enfrenta cada día a una realidad cruel, una situación en la que excluye a unos y acerca a otros a las tecnologías de la información y de la comunicación lo que provoca redes de aproximación o aislamiento entre las personas, todas ellas son condiciones que determinan múltiples cambios en las sociedades. Igualmente, el enfrentamiento cultural y religioso, las agresiones y marginaciones sociales entre otros aspectos, van haciéndose eco en una sociedad que cada vez se siente más vulnerable a esos efectos de la globalización y que aparece una gran preocupación y tendencia a cómo evitar consecuencias más desastrosas.

Así pues, esta globalización y nueva sociedad del conocimiento conlleva un hecho educativo cada vez más complejo lo que determina la necesidad de redefinir el papel de la familia y de la escuela. Todas las sociedades han delegado la educación y la transmisión de valores en personas o instituciones. En nuestra sociedad la escuela es la que ha aceptado ese desempeño, presentándose como una institución social básica. En palabras de la profesora Rosario Ortega (2007, p.9) “A la escuela se acude –como siempre debió ser– a aprender para lograr formarse una personalidad individual y social que permita a los escolares de hoy ser un ciudadano/a seguro de los derechos y de deberes propios, solidario y co-responsable de los derechos de los demás y suficientemente seguro de sí mismo como para saber cuándo se están vulnerando cualquiera de estos derechos”. Por tanto asistimos, a pesar de la complejidad, a una mayor valoración de la educación del individuo como ciudadano, lo que puede conllevar delegar en la escuela y en el profesorado

toda la responsabilidad educativa, pasando a provocar una sensación de desbordamiento del profesorado que no se encuentra preparado, según ellos mismos denuncian, para atender esta compleja situación, o entienden que esta tarea no forma parte de sus competencias profesionales.

Considerando todo lo anterior, el sistema educativo debe asumir que tiene que educar a niños y niñas que sepan convivir, ser solidarios, participativos y que aprendan tomar decisiones en un mundo globalizado. No se trata de un nuevo currículo sino de una nueva manera de interpretar lo que hay que aprender, por qué y para qué. En este sentido, la escuela cumple diferentes funciones sociales (Cerezo, 1997, Rodríguez, Cuesta y otros, 2001):

- a) Transmitir al sujeto los valores vigentes en la sociedad; facilitar la adaptación a la cultura social; provocar el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y de su aprecio, de los valores del país en que vive el niño, del país de origen (caso de ser inmigrante). Suscitar la consideración de las civilizaciones distintas de la suya y de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- b) Desarrollar habilidades y conocimientos en los escolares, así como dotarlos de competencias intelectual, afectiva y social para la relación con los demás y en todos los contextos.
- c) Preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, donde la comprensión, la paz, la tolerancia, la igualdad de sexos y la amistad entre los pueblos, grupos étnicos constituya la clave de la educación.
- d) Prevenir e intervenir en conductas que supongan un efecto de lo observado en la sociedad que le rodea.
- e) Atender y regular la influencia en los escolares de los diversos ambientes sociales en que se mueve la familia.

En esta situación la escuela se presenta como ese primer escenario, fuera de la familia, donde se aprende a practicar la democracia aceptando y respetando las diferencias individuales no permitiendo ni la exclusión, ni el maltrato, ni las faltas de respeto o indisciplina. Es decir, la escuela es donde se aprende a ser ciudadano, donde podemos aprender a enfrentarnos a los conflictos basándonos en el diálogo y en la resolución directa y pacífica de los mismos. Por tanto, estamos hablando de educar a individuos para una vida posterior sin violencia. Sin duda, aprender a convivir debe convertirse en la materia transversal y global sobre la que se realiza todo el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar (Ortega, 2007).

Todo lo anterior parece estar presente, claramente, en las disposiciones de nuestro sistema educativo (MEC, 2004) donde junto a la necesidad de adquirir conocimientos instrumentales, habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, se presenta la educación en

valores y se establece, igualmente, al mismo nivel. Más concretamente se propone que: “La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado, se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía” (MEC, 2004, Propuesta 9.2).

Este paralelismo rompe la concepción, tan extendida, sobre el aprendizaje escolar centrado en los contenidos relevantes y significativos del currículo. Sin embargo, los sentimientos, las emociones y los valores no siempre han sido materias de interés explícito o tácito en el trabajo escolar, a pesar de reconocer la importancia de los mismos. Es decir, se debe conseguir que las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula queden sujetas al afecto y la comprensión, siendo ambos aspectos substanciales para adquirir seguridad y autoestima. Es más, en la escuela el aprendizaje de la convivencia debe armonizarse con la afectividad y la ética.

Por todo lo referido anteriormente, venimos a reafirmar la necesidad de considerar como parte fundamental de la educación la formación del niño en valores, tales como la aceptación, solidaridad y cooperación frente al individualismo y la competitividad. Se trata, igualmente, de respetar las características individuales de cada persona, sin que tenga cabida la exclusión o el maltrato entre compañeros, la prepotencia o autoritarismo del profesor hacia los alumnos. Este aprendizaje para llegar a ser un buen ciudadano requiere de un diseño riguroso y firme; así lo entiende el profesor Santos cuando afirma: “Aprender a comunicarse, a respetarse, a ayudarse, a compadecerse es una tarea inacabada e inacabable. Es una exigencia que afecta a los niños y a los jóvenes, pero también a los adultos...La educación sentimental tiene una importancia extraordinaria porque la comunicación que estriba en la dignidad exige un desarrollo emocional equilibrado...No hay democracia que se pueda desarrollar sin que los ciudadanos hayan aprendido respeto y solidaridad” (Santos, 2007, p.130).

Sin embargo, la convivencia en los centros escolares no es fácil. En la escuela aparecen conflictos entre los alumnos y en la relación de los alumnos con sus profesores, hay alumnos agresivos que utilizan la violencia o la amenaza para resolver sus problemas, hay alumnos pasivos, inhibidos que no saben o no se atreven a enfrentarse a sus dificultades; hay profesores que no establecen una relación personal con el alumno afectiva, positiva y justa; hay niños olvidados y rechazados por el resto de compañeros, hay desamor de unos hacia otros...Aprender a convivir tiene, en primer lugar, una componente emocional y afectiva y, en segundo lugar, un factor moral y ético; por ello, la construcción de la convivencia en el aula no debe entenderse como un resorte para paliar los conflictos escolares (aspecto que algunos documentos oficiales dan a entender), tampoco como el aspecto que asegura con sus normas y reglas el castigo o la punición de los actos antidemocráticos, desadaptativos o conflictivos.

Lejos de todo eso, procurar el aprendizaje de la convivencia escolar es organizar de manera solidaria, agradable y justa las relaciones interpersonales de la vida en el aula y la preparación del alumno para poder ejercerla en otros contextos sociales. Es decir, se trata de gestionar la convivencia y la disciplina adecuadamente como medio para potenciar la cultura democrática en la escuela. Sin embargo, entender y comprender dicha preparación es también consecuencia de asumir actitudes y modos de comportamiento aceptables. Este proceso de poner en marcha principios de respeto y corresponsabilidad en los acuerdos como claves de la interacción, la expresa de forma clara Barriocanal cuando determina que “El establecimiento de normas de aula es un marco privilegiado para comprender conceptos como participación, respeto, democracia, responsabilidad, etc. También para aprender a trabajar en grupo, a formular propuestas en términos positivos, para experimentar cómo funcionan el diálogo y la negociación” (Barriocanal, 2007, p.78). Así pues, la acción educativa democrática escolar debe capacitar para destrezas y estrategias convivenciales.

Respecto a la implantación de esta formación en normas, hábitos y valores es necesario conseguir el trabajo colaborativo de toda la comunidad del centro escolar. Esta actitud educativa no debe reducirse a una acción individual en cada aula y disciplina, ni gestionarla en unas cuantas horas de clase semanales desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y espacios de la escuela porque perdería todo su potencial educativo. Es aquí donde se genera la principal dificultad, o sencillamente, donde se pierde el hilo argumental cuando se pide estas acciones integradas a la hora de educar en valores. Es necesario impulsar todas las iniciativas individuales, en lo que se refiere a los contenidos actitudinales de cada disciplina, hacia un planteamiento global, de forma que se perciba en el proyecto de centro como una decisión pedagógica consensuada. Se trata de elaborar entre todos los miembros de la comunidad educativa los valores, normas y hábitos mediante el diálogo, debate y deliberación, concibiéndose no como un mecanismo formal sino como un estilo de vida. La reaparición del deseo de hacer escuelas democráticas donde los valores cívicos y la participación en la gestión del centro sean una realidad, se pone de manifiesto en los últimos años (Guarro, 1999, 2002; Bolívar, 1998; 1997; Darling-Hammond 2001).

Este enfoque global de las metas educativas de un centro escolar, aunque es algo complejo desde los parámetros de escuela en los que nos movemos, sin embargo López Ruíz (2007) entiende que se puede conseguir a través de “Una manera no lineal de estructurar los saberes escolares en el marco de un Proyecto Curricular Global consistente en crear redes de problemáticas relevantes que los profesores y los estudiantes consideran imprescindibles abordar” (López Ruíz, 2007, p.66). Así pues, configurar este tipo de escuela democrática donde no solamente tendamos a la construcción de un Proyecto Curricular Global, sino también conformar un sistema de valores y creencias que compartir, exige una reorientación pedagógica y organizativa del centro. Este ámbito escolar construido

desde una visión global, es mucho más flexible en los espacios y tiempos de cada disciplina y entendemos al igual que Zabalza (1999) que desde este enfoque global los alumnos aprenden conocimientos, destrezas y valores.

Esta actitud globalizadora sobre el proceso de desarrollo de valores democráticos en la escuela requiere de unos profesores que mantengan esos mismos valores y trabajen por la equidad y el éxito para todos. Como marco de acción nos encontramos con el compromiso de diseñar una cultura básica. La consecución exitosa de este desarrollo depende tanto de la disposición y formación del profesorado como del alumnado. Así, por ejemplo, cuando a juicio de los docentes el fracaso escolar de un alumno se debe a su incapacidad, incompetencia o falta de habilidades, este juicio que se transmite al niño no a través del lenguaje verbal como cabría esperar si no a través de sus comportamientos no-verbales, conlleva sin duda a la interiorización de esa imagen que proyecta el profesor de él. No es sorprendente que el alumno adopte una actitud de rechazo hacia la institución escolar. La bondad de la democracia radica en que los débiles no se sientan abandonados.

El debate actual sobre el fracaso escolar o el bajo rendimiento de nuestros alumnos, así como el desmoronamiento del modelo de convivencia que mantenemos, podríamos explicarlo, según Gimeno y Carbonell (2004) por la falta de adecuación del sistema a nuestros alumnos y no tanto por la falta de capacidades de nuestros escolares. Esa adecuación a la que estos autores se refieren debemos entenderla en el sentido de incorporar el proceso democrático al que nos estamos refiriendo al Proyecto Global Educativo del centro como elemento fundamental del cambio.

Esta nueva tarea de enseñar y aprender a convivir requiere nuevas estrategias donde participen toda la comunidad educativa escolar incluyendo la familia especialmente. Es cierto que tradicionalmente ha sido la familia y el sistema educativo los que han tenido una responsabilidad directa en dicha tarea, sin embargo también sabemos que no son los únicos contextos en este momento donde se aprende dichas pautas de convivencia; la existencia de otros entornos como la calle y los contextos virtuales donde sabemos que nuestros jóvenes se socializan no debemos olvidarlos. En concreto, la familia y el sistema educativo, las dos instituciones educativas tradicionales, han perdido dicho liderazgo debido a los cambios sociales, el cambio de percepción de los roles de ambas instituciones, la invasión de los medios de comunicación, la escasa implicación de la familia y del profesorado en sectores significativos como internet o el grupo de iguales (Jares, 2006).

Estos indicadores obligan a legitimar la educación en valores, como *responsabilidad compartida*, aspecto que requiere desarrollar la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa. La escuela no es el único contexto de educación ni su profesorado son los únicos agentes de cambio social y moral. Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la comunidad educativa (barrios, municipios) con el centro escolar.

Debido a una situación de malentendidos, discrepancias y susceptibilidades la colaboración de las familias en las tareas educativas del profesorado se hace bastante difícil, e incluso hay quienes suponen que resulta difícil de superar. Por ello, se presenta, al mismo tiempo, la necesidad de redefinir el ejercicio profesional del docente los cuales de manera colegiada con los compañeros consigan trascender sus actuaciones a otros sectores sociales, especialmente las familias (Hargreaves, 1999), de forma que pueda percibirse aliados con los hogares familiares. El modelo profesional autónomo se vuelve inservible para esta concepción colaborativa escuela-familia.

1.1. La educación para la convivencia nuevo marco en la formación del profesorado

La formación para el ejercicio profesional docente no debe entenderse sólo orientada a unas decisiones y actividades técnicas de carácter cognoscitivo sino también encaminada a actitudes éticas y sociales. En este sentido, la formación del profesorado debe ir dirigida a concebir la educación como un derecho de los ciudadanos que quedará garantizada cuando “asuma sin reserva ese imperativo ético y social (integrándolo en las concepciones, valores y compromisos de la profesión) y, segundo, lo incorpore a sus decisiones, prácticas y relaciones con el alumnado, con los colegas, las familias y la comunidad” (Escudero, 2007, p.224). Desde este punto de vista, el quehacer docente no sería otro que preparar ciudadanos competentes, cívicos, que les ayude a realizar su proyecto de vida en función de sus características personales y participen social y democráticamente en la vida comunitaria.

Para impulsar esta formación del futuro docente es necesario incluir en el currículum universitario el desarrollo de capacidades cognitivas, psicosociales y éticas que le permita situar su profesión desde una perspectiva complementaria en la que además de experto en contenidos sea un educador moral. La apuesta de la escuela por una educación democrática requiere garantizar a todos los ciudadanos el derecho esencial a la educación y para ello tendrán que saber abordar los contenidos seleccionando “aquellos que mejor conecten la sustancia y los procedimientos de la planificación con la justicia y equidad educativa” (Escudero, 2007, p.230).

En definitiva, el futuro docente debe adquirir competencias que le permita comprender (analizando las situaciones y precisando tareas) y tomar decisiones convenientes desde una perspectiva ética, social y humana, llevarlas a la práctica y valorar los efectos que presentan en el aprendizaje del alumnado. Esto justifica incluir en el currículum de formación inicial universitaria y continua, una instrucción ética, que constituya un elemento clave en la formación de los futuros profesionales de la enseñanza (Bolívar, 2005).

Frente a esta forma de proceder, la formación moral y ética a la que nos estamos refiriendo es muy deficitaria, actualmente, en la formación universitaria del profesorado e incluso en su formación continua. Difícilmente se pueden instruir docentes críticos si no

se aborda junto a temas más globales y directamente implicados en la práctica y tareas docentes, principios, referentes de valor y normas de actuación relacionados con la concepción de la educación en la sociedad actual (Escudero, 2007). En relación con este aspecto moral, Bolívar (2000) no la identifica sólo con una cierta ética profesional, sino, en sentido más global, abarca que el profesorado comprenda, delibere y decida colegiada y dialógicamente el complejo marco social, político y moral de la enseñanza.

De este modo tan clarificador explica Cochram Smith (1998) cómo debe proceder esa formación del profesorado: "(...) en orden a alterar un sistema educativo que es profundamente disfuncional necesitamos profesores que entiendan la enseñanza como una actividad política, y asuman el cambio social como una parte del propio trabajo; que entren en la profesión y permanezcan en ello no como una forma de ganarse la vida, sino dispuestos a unirse a otros educadores, agentes sociales y familias, para acometer reformas sociales importantes. Hablaríamos, así, de los profesores como agentes críticos que actúan en un escenario social donde, al margen de su impotencia, centran su trabajo en la contribución que pueden hacer a una lucha activa y amplia por el cambio social y cultural. La enseñanza (y la formación del profesorado) no pueden ser vistas como actividades neutras ni conservadoras. Son, por el contrario, explícitamente políticas y radicales en sus propósitos, es decir, enseñar a los estudiantes y preparar a los profesores para una contribución cognitiva y ética a una sociedad crecientemente diversa; reconocer y luchar contra las desigualdades, pelear contra el racismo, y trabajar por una sociedad más democrática".

El reconocimiento de un compromiso social y ético por parte del profesorado es a juicio de Martínez (1998) el requerimiento imprescindible para hacer realidad la educación moral que no podrá ser factible sin un compromiso moral por parte del profesorado. Este pacto moral se orienta a conseguir un nuevo tipo de relación entre el profesorado y la institución educativa, al igual que con las familias y la comunidad social. Esto supone clarificar el modelo de ciudadanía y de educación al que se aspira para, en función de ello, llegar a un acuerdo colegiadamente sobre las actuaciones en la implantación de una educación en valores. Para Martínez la consecución de estos aspectos permitirá "el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral" (Martínez, 1998, p.109).

Más específicamente, Gutmann (2001) señala acertadamente que una educación democrática consiste en capacitar a todos los ciudadanos para participar de manera activa en la sociedad civil y política. Se trata de educar para la democracia y en la democracia, por ello "una teoría democrática de la educación se ocupa de lo que podría denominarse reproducción social consciente, es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren o debieran adquirir la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos" (Gutmann, 2001, p.30). Además de esta manifestación tan clara como contundente, este mismo autor propone para la "reproducción social consciente" tres tipos de actuaciones:

1. Impulsar una educación *no represiva*: esta se presenta cuando se orienta hacia la consecución de la libertad de pensamiento y no hacia los prejuicios; hacia la tolerancia; a un respeto mutuo aunque no se esté de acuerdo con lo que se hace o dice.
2. Favorecer una educación *no discriminativa* por razones de raza, religión, clase, género. Rechazando estos aspectos disgregadores estamos reafirmando el principio de no exclusión “Ningún niño educable debe ser excluido de una educación adecuada para participar en el proceso político que estructura la elección entre buenas vidas” (Gutmann, 2001, p.67).
3. Capacitar en habilidades para la *deliberación y la toma de decisiones*. En una sociedad democrática y pluralista se debe enseñar habilidades políticas y valores sociales y cívicos que oriente a los alumnos a implicarse en aprender con otros (cooperativamente) y respetar las diferencias. Esto implica aprender a vivir juntos sin declinar a tomas de decisiones propias reflexionadas.

Reafirmando esta última actuación, Bolívar (2007) puntualiza “Si es preciso aprender y vivir los valores compartidos que constituyen la mejor tradición democrática, también –mediante procesos deliberativos– se debe analizar y reconocer lo no compartido o diferente: pluralidad de modos de vida, distintos puntos de vista en la argumentación, creencias, ideologías. Esto debe motivar la necesidad de llegar a acuerdos en términos mutuamente aceptables, mediante la negociación, contraste y discusión de las distintas posiciones o perspectivas” (Bolívar, 2007, p.36).

Vinculando la educación para una convivencia democrática o educación para la ciudadanía desde la consideración de formar ciudadanos más competentes, responsables y participativos en la vida colectiva con la necesidad de preparar un profesorado capacitado para impartir dicha formación, encontramos la nula o escasa preparación para impartir la materia que en el currículo formal se presenta en nuestro país al igual que en otros países europeos. En concreto y aludiendo al estudio europeo realizado por Birzea y colaboradores (2004) y al de Huddleston (2004), sus informes determinan claramente que en lo que se refiere al profesorado de educación primaria por su condición de generalista no poseen ninguna formación orientada específicamente. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado de secundaria, algunos países posibilitan una formación con carácter de especialización o cualificación suplementaria. De los siete países que contemplan esta formación es en el Reino Unido, Austria y Letonia donde se hace coexistir la formación general con la cualificación complementaria.

Concretando la situación en Europa respecto a la formación del profesorado para impartir esa educación para la convivencia democrática, el informe presentado en 2005 por Eurydice señala que: “Respecto a la inclusión de la educación para la ciudadanía en la formación del profesorado, se distinguen tres enfoques diferenciados. La adquisición

de competencias en materia de ciudadanía puede incluirse: 1. En la formación inicial de todos los docentes; 2. En un programa especial dirigido únicamente a aquellos que pretenden impartir educación para la ciudadanía; 3. Sólo en la formación permanente del profesorado” (Eurydice, 2005, p.48). Como conclusión, en este informe se mantiene que dicha preparación se presenta en la formación continua del profesorado por su escasa presencia en la inicial y, añade, que esta situación se manifiesta en más de la mitad de los países europeos. Esta circunstancia no deja de generar preocupación en lo que respecta a la capacidad y eficacia de los docentes para proporcionar un cambio en las concepciones y formación para y en una educación cívica (Birzea y colb. 2004).

1.2. El profesor como gestor de la convivencia en el aula

Educar para y en una convivencia democrática es potenciar los valores cívicos necesarios de manera que de una forma autónoma y responsable se asuma la participación en la vida comunitaria. Esa construcción de una mentalidad democrática donde se enseñe a los escolares a reconocer los derechos y deberes propios y los de los demás, el asumir y respetar las normas comunes, es lo que Ortega y colb. (2004) han identificado como el modelo de construir la convivencia. Esta misma idea la describe Delors (1996) cuando apunta que el alumno debe aprender a ser y estar, aprender a pensar y comprender; aprender a hacer y a sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás. Por tanto, los comportamientos responsables, la convivencia escolar y la gestión de la misma son entre otros los resortes que van a conducir a cambios más profundos.

La escuela debe asegurar este cometido a través de las actuaciones docentes donde el diálogo, negociación de normas y valores, la creación de criterios éticos y cívicos propulsen la adaptación social y la convivencia pacífica.

Es evidente que las actuaciones del profesorado en esta dirección es bastante más compleja de la de hace algunas décadas. Sería profundamente injusto e incierto decir que el clima de los centros escolares está más deteriorado que antaño aunque los medios de comunicación se encarguen de verter noticias que induzcan a pensarlo. Ciertamente donde se encuentra los aspectos desencadenantes de problemas de convivencia escolar es en el contexto social extraescolar y es en esa dirección donde deben aunar esfuerzos tanto los responsables de la educación formal (profesores, responsables institucionales y políticos) como la educación no formal (familia y todos los agentes sociales) que se presenta como necesaria.

Sin duda, nuestro modo de vida ha cambiado considerablemente en las dos últimas décadas. Factores como la competitividad existente en la sociedad, el incremento de las tecnologías de la información y comunicación, el vertiginoso consumismo, el triunfo a cualquier precio, etc. han determinado importantes cambios sociales. Desde el punto de vista de Rojas Marcos (1996, p.243) existe cierta relación entre la violencia y la racional-

lización que conlleva la competitividad cuando concluye que “en nuestra cultura se exalta la rivalidad y se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento, que siempre requieren un vencedor y un vencido. La creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables en todas las actividades de la vida diaria está profundamente imbuida en la sociedad occidental. El argumento de que vivimos en una lucha continua en la que los fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento, es promulgado sin cesar por los medios de comunicación (...) en los tratados de historia, en el cine, en el teatro y en la letra de las canciones modernas”.

Así pues, no es difícil encontrarnos en los medios de comunicación ciertos modelos de comportamiento y ciertas formas de relacionarnos con los demás donde la agresividad y la violencia constituyen la manera más accesible de solucionar los conflictos. La frecuencia de aparición de las discrepancias y su resolución a través de comportamientos violentos llega a percibirse por nuestros jóvenes como algo cotidiano hasta el extremo de constituirse en un sello de identidad de determinadas culturas grupales lo que preocupa cada vez más.

Inevitablemente, los sujetos van aprendiendo lo que ven y viven y es por esta razón por la que van asumiendo la ley del más fuerte y legitimando moralmente la imposición que te da la fuerza o la autoridad para la resolución de los problemas de interacciones entre las personas. De forma más precisa podemos decir que la educación para la convivencia debe constituir una cuestión prioritaria, al mismo tiempo que considerar que “el ejemplo” es la mejor estrategia educativa. Un modo razonable de crear convivencia pacífica es evitar las contradicciones que son altamente perjudiciales para el aprendizaje de valores (Santos Guerra, 2001).

1.2.1. El proceso de interacción profesor y alumnos como eje fundamental en la convivencia escolar

En la construcción de un clima de aula y convivencia pacífico, el rol del profesor es siempre asimétrico respecto al del alumno aunque esto no implica que el docente sea el que ostente el papel de monopolizador de todas las actividades. Se entiende que en el proceso de instrucción es el profesor al que le corresponde la responsabilidad exclusiva de supervisar, controlar y gestionar cualquier proyecto didáctico, ya esté basado en una negociación con el alumnado o haya sido decidido exclusivamente por él.

Sin embargo, la idea de control para una convivencia pacífica nunca debe ser concebida como un hecho centrado exclusivamente en la máxima autoridad del profesor y en la falta de colaboración y aportación del alumnado. Este es el concepto que implícitamente sostenía Kohl (1989) sobre la figura del profesor a quién le correspondía el hecho de controlar; esta concepción es opuesta a las propuestas metodológicas que en la actualidad se presentan.

Nuestro planteamiento se orienta a considerar al profesorado como un recurso para el aprendizaje más que una autoridad; es decir, el docente debe ser un excelente conocedor de mantener un clima de aula donde la enseñanza y el aprendizaje sea posible para todo el alumnado. A partir de los estudios que tratan de desvelar la influencia de los mecanismos comunicativos didácticos de profesores y alumnos en la creación de un clima de aula emocionalmente positivo, encontramos que los trabajos que abordan esta temática siguen distintas unidades de análisis y variables atendiendo a dos dimensiones. Aunque todos estos trabajos comparten una visión socio-constructivista del aprendizaje donde las variables cognitivas y afectivo-motivacionales están fuertemente interrelacionadas, la mayoría de ellos inciden más en los aspectos cognitivos desplazando a un segundo plano los emocionales (Barnes y Todd, 1995; Coll, 2001; Coll y Onrubia, 2001; Lemke, 1997; Mercer, 2000; Mercer y Wegerif, 1999; Rojas-Drummond, 2000; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997, 1998; Rosemberg y Borzone, 2001).

Sin embargo, existe otra orientación en los trabajos realizados sobre la interacción de profesores y alumnos y su importancia en el clima de aula que centran sus objetivos en el estudio de los mecanismos comunicacionales no-verbales de los profesores. En estos estudios, entre otros aspectos, se observa el significado que los docentes les otorgan y cómo contribuyen al establecimiento de un clima positivo de clase (Cuadrado, 1992, 1993, 1996; Fernández y Cuadrado, 2008; Cuadrado y Fernández, 2008). A partir de los resultados de estas investigaciones, llegamos a la siguiente conclusión:

“El resultado más destacado es la evidencia de la complementariedad e interdependencia de las variables cognitivas y afectivo-motivacionales que inciden en el aprendizaje escolar. Nuestros resultados muestran cómo un clima de aula caracterizado por un ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua provoca un aumento de la participación en clase, una mayor implicación del alumno en el desarrollo de las tareas escolares y, presumiblemente, actitudes positivas hacia la materia y el profesor. Concretamente, nuestro trabajo revela que este clima de aula se fomenta transmitiendo interés por las aportaciones realizadas, reaccionando a los errores con naturalidad y sin penalizarlos, ofreciendo marcadores y modos de indagación que ayuden al alumno a detectar el error y solucionarlo, intentando que los mensajes de desacuerdo sean lo más sutiles posibles y no ridiculicen al adolescente, mostrándose personas accesibles y próximas, etc.” (Cuadrado y Fernández, 2008, p.20).

Desde esta perspectiva, conviene precisar que se trata de promover una reducción de la asimetría o distancia social entre docente y adolescentes y potenciar la aceptación, valoración e interés por las aportaciones del estudiante lo que refuerza el protagonismo del

mismo, al tiempo que le transmite confianza y seguridad para que responda a las cuestiones planteadas, pida ayuda cuando lo necesite, admita desconocimiento, etcétera.

Por principio, dentro del marco de la institución escolar, la figura de autoridad del profesor es un hecho indiscutible pero aprender a convivir en un centro educativo no puede basarse en la imposición de normas y medidas disciplinarias, aún con ser éstas importantes. El término “autoridad” conlleva una serie de competencias personales por parte del profesorado para establecer, desarrollar y controlar esos comportamientos que consideramos adecuados en el alumnado pero, al mismo tiempo, debe intentar ser justo, objetivo, coherente y flexible.

Especialmente son los procedimientos de comunicación y relación del profesor con sus alumnos los que se establecen como las disposiciones adecuadas para favorecer la convivencia en un contexto escolar cada vez con mayor nivel de interculturalidad y diversidad. Las habilidades de comunicación y de negociación son las que fomentan el desarrollo de actitudes y valores como la solidaridad, la empatía, la tolerancia y la cooperación con los demás, el autocontrol y reflexión consigo mismo. De una manera más ajustada a cómo debe proceder el profesor Comellas (2002, p.66) expresa la misma idea de esta manera: “Como factor clave para la resolución de los conflictos, los adultos deben ejercer de modelo y tener la competencia personal de realizar aquello que se pide al alumnado o se espera de él. Esto implica saber qué es la negociación y estar dispuesto a negociar cuando sea necesario”.

Como se ha señalado en bastantes ocasiones, ni la inhibición ni la represión enseñan una conducta responsable y de compromiso cívico donde los deberes como ciudadanos debieran ser objeto de política educativa y práctica común del sistema educativo; lo contrario se quedaría en un discurso sin sentido y en una manifestación formal y vacía. Sería un gran error reducir el estudio de la convivencia al instante en que se produce un problema de disciplina y conflicto y desde una perspectiva únicamente punitiva o sancionadora.

Por esta causa, es importante diseñar un plan de convivencia en cada centro que sea asumido por toda la comunidad, que contemple la singularidad de cada centro y que abarque tanto la prevención como la resolución de conflictos. En consecuencia, un planteamiento que nos lleve a la elaboración de un plan de convivencia debe considerar contenidos morales, sociales, éticos, etc. que en opinión de Jares (2006, p.20) pueden agruparse en tres grandes categorías: *Contenidos de naturaleza humana*, referidos al derecho a la vida, a la dignidad y felicidad. *Contenidos de relación*, dirigidos a la necesidad de respeto, la aceptación a la diversidad, rechazo a la violencia y a cualquier forma de discriminación, un tratamiento igualitario y solidario. *Contenidos de ciudadanía*, orientados al respeto por los derechos del ser humano, la justicia social, el desarrollo y estado de derecho.

Sin duda alguna, todos estos derechos determinan, así mismo, limitaciones y deberes para que éstos puedan llevarse a efecto. Sin embargo, pese a lo que pudiéramos pensar

sobre el escaso compromiso de los jóvenes para establecer acciones conjuntas con el profesorado y conseguir un espacio educativo donde se genere esa esfera de convivencia democrática, estudios como los de Rudduck y Flutter (2007) demuestran que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje incrementa su colaboración y compromiso. En el mismo sentido se manifiesta Slee (1995), Ferrer (2005) y Fernández y Cuadrado (2008) cuando sitúan la participación del alumno en el aula y en el centro escolar como la clave para mejorar todos los procesos de aprendizaje en un clima de objetivos compartidos.

No obstante, ese potencial que presenta la participación del alumnado en la mejora de su proceso de aprender no se agota en si mismo sino que conocemos su influencia sobre el comportamiento del propio profesorado hacia una actitud consciente de su atribución sobre la convivencia. Barriocanal (2007, p.78) señala expresamente que: "...además, no solamente son los alumnos los que pueden aprender. A lo largo del proceso éstos pueden aportar muchos elementos de reflexión que le sirvan al profesor para mejorar el clima de convivencia y aprendizaje dentro del aula".

En esta fundamental dirección, alegan otros autores (Watkisns y Wagner,1991; Perez, 1995, 1996; Fajardo, 1996; Trianes, 1996; Martinez, 1998) con respecto al papel de la participación del alumno en el establecimiento de normas en el aula, que esta colaboración les ayuda a comprender conceptos como participación, respeto, democracia, responsabilidad; así como para aprender a trabajar en grupo, a dialogar y a negociar. De esta forma, cuando intersubjetivamente se definen los valores que hay que enseñar y aprender por la comunidad educativa, se va superando esa visión divisoria de que es el profesorado el que sabe de valores y, por el contrario, el alumnado, familiares y comunidad los que no saben y han de aprenderlo de ellos. Bien lo refleja Habermas (1998, p.186) cuando dice: "... la idea de autolegislación del ciudadano exige que aquellos que están sometidos al derecho como destinatarios suyos, puedan entenderse a la vez como autores del derecho".

Este planteamiento de participación del alumnado es destacado, igualmente, por Tirado (1996) como el mejor sistema de regulación de la convivencia en el aula en oposición a un sistema continuado de represión y sanción que perjudica, claramente en mayor medida, a aquellos alumnos en clara desventaja sociocultural y educativa. A juicio de Santos (1994) cuando las normas proceden de forma unilateral por el profesorado y se convierten en vigilantes de las mismas, los alumnos abandonan su implicación en el buen funcionamiento del centro y del aula ejerciendo algún tipo de contrapoder, manifestando comportamientos disruptivos, absentismo escolar, etc. En términos de Moreno y Luengo (2007) indirectamente, desde planteamientos fundamentalmente autoritarios, se puede estar potenciando una cultura "antiescuela", aumentando las respuestas de enfrentamiento al profesorado, que es percibido como autoritario o amenazante, y reforzando el prestigio del alumnado antisocial ante los compañeros de clase.

No en vano la LODE reconoce el derecho de los alumnos así como de sus familias a participar en la gestión y organización de los centros escolares. En el mismo sentido, las Comunidades Autónomas con competencias educativas desarrollan normas donde se reconocen los derechos y deberes de los alumnos e incluso en el reglamento de régimen interior del centro, donde se regulan entre otros aspectos las normas de convivencia y se reconoce el derecho a los alumnos a intervenir en la elaboración de las mismas. Esta misma consideración de participación del alumnado es declarada por el Defensor del Pueblo en el Informe de su estudio del año 2007 sobre la “Violencia escolar y maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria” (actualización del que realizó en el año 2000 sobre el mismo tema) cuando propone entre sus diversas recomendaciones que: “Los alumnos deben tomar parte activa en la definición del reglamento de régimen interior de sus centros, de manera que tengan la oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos, las medidas que se prevean en caso de conflicto y las sanciones que eventualmente vayan a aplicarse para su corrección” (Defensor del Pueblo, 2007, p.270).

En el mismo sentido, el Defensor recomienda la colaboración de la familia con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar, considerándolo como un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. Esta estructura y técnicas cooperativas en el aula, según apunta la experiencia obtenida en otros países, contribuyen a que los alumnos aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros y, en consecuencia, a erradicar la violencia en las relaciones entre iguales. La enseñanza de valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2007, p.270).

1.2.2. Modelos de gestión de la Convivencia

Cuando hablamos de gestionar la convivencia estamos implícitamente admitiendo que el conflicto ha dejado de considerarse un problema para concebirse como un elemento fundamental en el proceso de aprender a ser personas en una sociedad democrática. Este aprendizaje es un proceso inacabado e inacabable que se fundamenta en el reconocimiento y respeto por las diferencias de necesidades, motivos, valores y sentimientos. Es necesario aprender a comunicarnos, a respetar y respetarnos, a ayudar y ayudarnos. Por ello, podemos decir que la violencia es un medio que utiliza algunas personas para dirimir el conflicto o la falta de acuerdo o diferencias de intereses pero el conflicto no genera la violencia. Las actitudes violentas son de carácter cultural, por ello se puede prevenir desde la educación. Para Marina (2006) es la educación de los sentimientos una parte fundamental para explicar y provocar la convivencia positiva y señala explícitamente

que “tanto el respeto como la justicia nos imponen deberes, y aquí tropezamos con algo que hemos olvidado. La obligación de comportarnos justa, respetuosa, valientemente no afecta sólo a nuestro trato con los demás, sino también al trato con nosotros mismos” (citado por Santos Guerra, 2007, p.130).

En el contexto escolar existen distintos modelos de regulación de la convivencia pudiendo identificarse especialmente tres: el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado. Se entiende por modelo de tratamiento de la convivencia (Torrego 2003, p.13): “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina”. En este sentido cuando hablamos de modelos estamos refiriéndonos a esos planteamientos educativos que el centro escolar adopta para guiar sus actuaciones en la mejora y optimización del aprendizaje y en la prevención e intervención de la disrupción en el aula y en situaciones de maltrato entre iguales (distintas situaciones de violencia).

Sin embargo, también hay que ser cautos y no caer en la tendencia a pensar que es el “control” el objetivo de la educación porque entonces pasaría a ser sumisión por parte del alumnado. En este sentido se expresa claramente Fernández cuando dice: “El control externo, ajeno a toda lógica moral de los alumnos, basado en un principio ciego de autoridad, también interfiere en los objetivos educativos de los proyectos curriculares y educativos de las escuelas de hoy en día” (Fernández, 2007, p.146). Esto también tiene que ver con lo que llamamos el currículo oculto de ciertas propuestas que bajo el título de gestión de la convivencia esconden otros propósitos; así se expresa Miguel Angel Santos (1994, p.229) cuando dice al respecto: “La disciplina tiene también una vertiente intrínseca, ya que en ella se desarrolla buena parte del currículum oculto. Se exige silencio para poder estudiar pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos”. En estos casos el control como tal es un impedimento para aprender.

De cara a favorecer una buena gestión del aula donde sea posible el desenvolvimiento de aprendizajes normalizados y pautas educativas claras en la prevención de conflictos, iremos perfilando cada uno de los tres modelos arriba mencionados: el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado. Podemos caracterizarlos de la siguiente manera.

Modelo punitivo

La utilización de un modelo punitivo fundamenta su uso en la utilización de la sanción ante acciones contra las normas del centro claramente determinadas en su reglamento de régimen interior o en sus pautas de convivencia. La sanción es el elemento clave de la corrección practicada al infractor como acción disuasoria y, al mismo tiempo, preventiva para otros.

Este tipo de modelo tiene limitaciones fundamentales que cuestionan su eficacia tanto para corregir la conducta como para prevenirla. La causa de la intensificación de la preocupación por la utilización de la sanción como hecho punitivo radica en el crecimiento y asunción de la moralidad de las conductas por parte de los sujetos. Podemos señalar que el castigo no favorece el aprendizaje moral sustentado en la propia autorregulación del comportamiento. La sanción potencia una moralidad heterónoma, es decir, la que controla y califica otra persona pero no lleva al aprendizaje autónomo de la misma. Esta concepción implica sencillamente que la razón para hacer el bien se basa en evitar el castigo, por ello necesita ese control externo.

Analizando las limitaciones de este modelo, acudimos a la claridad con la que detallan los autores Luengo y Torrego (2005) (citados por Moreno y Luengo, 2007, p.39), algunas de ellas, citando entre las mismas las siguientes:

“Que dado que el poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores que son los que administran las correcciones y sanciones, se pierde una oportunidad de realizar propuestas más creativas y democráticas que favorezcan una mayor corresponsabilidad en el abordaje de los conflictos por parte de los alumnos y sus familias.

(...) se reproduce acriticamente un sistema de administración de la convivencia transferido descontextualizadamente del campo de la justicia cuando ya se sabe que como tal modelo se encuentra en un proceso de revisión y cuestionamiento.

Debido al importante protagonismo que se otorga a un tercero como responsable de juzgar los actos, puede ser que no se contribuya a potenciar una moral autónoma. El profesorado puede convertirse en un experto en controlar a los alumnos pero éstos no aprenden procedimientos ni habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos.

Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo democrático sobre todo cuando las normas y correcciones se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin contemplar espacios de participación de la comunidad educativa en su elaboración.

Puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.

Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión como consecuencia indirecta del castigo infligido a la otra parte implicada en el conflicto.

Puede suceder que no se produzca una reconciliación entre las partes ya que no se aborda específicamente este asunto, es más, lo que puede quedar en común de cara al futuro es el dolor de un castigo infligido (...)”.

Por tanto, esta forma de gestionar la convivencia determina la rigidez y el alejamiento de un espacio común relajado que permita un encuentro, donde la negociación y resolución de conflicto entre la partes (el acuerdo) haga posible el entendimiento. En este sentido, la idea que nos ofrece Torrego la asumimos plenamente cuando dice: *“En el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas involucradas en un conflicto se les ofrece tanto la posibilidad de acogerse a ellas como el acudir a un sistema de mediación para la resolución de sus problemas”* (Torrego, 2001, p.28). Como consecuencia podemos decir que mantener la improvisación y la descoordinación a la hora de solucionar un problema o utilizar las medidas normativas y reglamentarias, no hace sino acrecentarse con el transcurso del tiempo el conflicto.

Modelo relacional

Consiste en utilizar el diálogo como medio para buscar una solución en las que ambas partes se sientan respetadas y los sentimientos hacia ellos mismos, hacia los otros, hacia la escuela y hacia la sociedad sigan siendo un verdadero potencial de disfrute. Desde esta perspectiva, tanto la víctima como el agresor se implican para resolver sus diferencias y restablezcan su relación y el daño sufrido por la persona perjudicada. Al mismo tiempo, el agresor en su esfuerzo por reconciliarse con el otro soporta un costo emocional al tener que reconocer y asumir su error que ello constituye la base de su cambio. Precisamente este hecho de asumir los efectos negativos y positivos de su comportamiento potencia el desarrollo de una moral autónoma y responsable.

Reconocer la ventaja de este modelo en cuanto que ambas partes del conflicto son capaces de experimentar la necesidad de poder entenderse y asumirse a sí mismos y al otro, de reconocer el valor del diálogo como la herramienta básica del entendimiento, conlleva también aceptar las limitaciones y desventajas que dicho modelo presenta. En primer lugar, el centro educativo, los gestores del mismo y el propio profesorado no tienen cabida en este modelo de gestión de la convivencia. Son los propios protagonistas del conflicto los que deciden llevar a cabo el intento de diálogo sin que ello suponga la total certeza de cumplir las exigencias de hallar un compromiso que los responsabilice en una solución que los incluya o integre. En nuestras escuelas no es fácil que las personas se comprometan a resolver el conflicto mediante el diálogo, debido entre otras razones a que está seriamente

condicionado a un tipo de relación interpersonal más provocada, es decir, no dada espontáneamente o de forma natural como puede ser el caso de la familia o los amigos donde es más fácil intentar el acuerdo. Por consiguiente, el intento por resolver el conflicto se determina a partir de un acto de comunicación voluntaria y privada entre las partes.

Por tanto en una situación escolar donde no se encuentre una garantía de prevención de los conflictos mediante medidas de tipo organizativo y curricular, que no disponga de la presencia de personas preparadas (mediadores o mediación) para analizar el problema desde diferentes enfoques e intervenir de forma coherente (al no hallarse sumido en los intereses), aumentaría la inseguridad en el centro así como el miedo en las víctimas y el sentimiento de impunidad en el agresor.

En relación a la aplicación de la “mediación” en el ámbito educativo y desde la percepción que los estudiantes presentan acerca de la mediación como estrategias de resolución de conflictos en sus centros, Jares (2006) a través de su estudio sobre el conflicto y la convivencia en los centros educativos de secundaria en Galicia (1998-2002) nos indica que *“el 70,1% de los estudiantes cree que nunca o sólo en algunas ocasiones ha visto a la dirección actuar como mediador o mediadora...en cambio el 45,7% no han visto nunca o sólo algunas veces actuar al profesorado como mediador/a”* (p.117). El propio autor contrastando estos datos con el pensamiento del profesorado sobre el papel que representa la mediación en la resolución de los conflictos en el aula, efectivamente, encuentra que los docentes dan una buena valoración de la misma (mediación), sin embargo, reconocen niveles muy bajos a su aplicación o práctica concreta.

Modelo integrado

El modelo integrado llamado también comunitario va dirigido a facilitar y aumentar la democracia en la escuela, al mismo tiempo que apostar por el principio de la “inclusividad”. El reto del modelo integrado consiste en aunar la importancia de las normas y las relaciones interpersonales siendo el centro garante de dicho proceso. Es un modelo de práctica basado en unos límites bien definidos y en unas consecuencias en caso de transgredirlas de forma que no exista impunidad; en segundo lugar mantiene en el diálogo interpersonal la clave indispensable para solventar los conflictos en el aula.

El reto de un modelo integrado y comunitario es un proceso constante de actuación participativa y de experiencias más colaborativas, donde la responsabilidad sea un hecho compartido entre profesores y alumnos. Se trata, para gestionar adecuadamente la convivencia de un centro, que exista una implicación de todo el profesorado los cuales sientan la necesidad de un cambio de actitudes y valores en su tratamiento del conflicto, de gestión de la justicia, de revisión de procesos curriculares e implicación en las actividades del centro (Arribas y Torrego, 2006).

En definitiva, hemos de ser consciente de que la gestión de la convivencia en un centro debe articularse en torno a varios niveles de actuación:

- a) *Medidas curriculares*. Se trata de hacer los cambios curriculares necesarios para conseguir un currículo escolar más inclusivo, superando una metodología de enseñanza fundamentalmente basada en la exposición y en la pasividad por estructuras de diálogo y participación.
- b) *Medidas organizativas del centro*. Se refiere a la organización de horarios, selección de materiales, recursos personales; creación de nuevas estructuras dedicadas a la atención de los conflictos en el centro como el disponer de un equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos; disponer actos de encuentro entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- c) *Gestión del aula por parte del profesorado*. Implica atención especial a alumnos con comportamiento antisocial (estrategias de actuación para abordarlas). Considerar las interacciones en el aula (comportamiento verbal y no-verbal, procedimientos motivacionales, uso del elogio y refuerzo, y empleo del poder y de la autoridad).
- d) *Diseñar acciones organizativas del centro más activas y democráticas* socialmente donde se busque el trabajo con la familia y el entorno cercano para su implicación en la educación escolar.
- e) Otras estrategias orientadas a la prevención de la violencia en el centro supone la *elaboración de normas consensuadas por todos y aprender habilidades de resolución y afrontamiento de conflictos* como establecer el diálogo para dirimir los distintos intereses y necesidades. Parafraseando a Limón “No por ser más eficiente se ha de perder la aportación democrática a los conflictos” (2007, p.104).

Generar actuaciones y estructuras que favorezcan la existencia de este modelo integrado de gestión de la convivencia escolar supone la participación e implicación de todos los sectores educativos. Así, por ejemplo, se requiere desarrollar un reglamento de convivencia en los centros donde además del diseño de normas deben presentarse las correcciones y los medios a los que pueden acudir los sujetos que se encuentran en conflictos. En este sentido, la idea que nos ofrece Torrego la asumimos plenamente cuando dice: “En el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas involucradas en un conflicto se les ofrece tanto la posibilidad de acogerse a ellas como el acudir a un sistema de mediación para la resolución de sus problemas” (Torrego, 2001, p.28). Como consecuencia podemos decir que mantener la improvisación y la descoordinación a la hora de solucionar un problema o utilizar las medidas normativas y reglamentarias, no hace sino acrecentarse el conflicto con el transcurso del tiempo.

La cuestión primordial es valorar, como clave fundamental de reconciliación entre los protagonistas del conflicto, el diálogo. Iniciar y mantener esta alternativa a las sanciones y medidas disciplinarias como única medida supone crear escenarios educativos donde la enseñanza de habilidades comunicativas y sociales sea asumida por todos los contextos

de aprendizaje, “se demuestra desde la teoría y la práctica, que el aprendizaje dialógico de los niños, las niñas y los y las adolescentes, no depende sólo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes” (Flecha 2002).

Por todo ello, el diálogo permitirá el análisis de las causas que han originado el conflicto por parte de los protagonistas y esta actitud no sólo facilitará que regulen sus relaciones y mejore la convivencia sino que sucederá bajo el marco de la autoridad democrática del centro escolar. En resumen, esta situación fomenta la justicia, la paz, y la solidaridad a través de las normas, estructuras y personas como acto grupal pero al mismo tiempo es individual desde el momento que supone una actitud de reconciliación del agresor con la víctima que supone favorecer la consecución y fortalecimiento de una moral autónoma.

2. LA CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: CONCEPTOS BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS

La disrupción escolar y la violencia en el aula suponen claramente una ruptura en la colaboración para la consecución de los fines educativos. Antes de abordar las situaciones de conflictos que provocan problemas de convivencia en los centros educativos, es necesario determinar de qué estamos hablando ya que existen dificultades de consenso en la utilización de los términos. Aún así y como aspecto necesario para conocer el problema, recurrimos a ciertos autores que han estudiado y analizado los tipos de conflictos que podemos encontrar en los centros educativos.

2.1. ¿El conflicto escolar se percibe como algo negativo o positivo?

Entender el conflicto como algo negativo implica admitir un conjunto de conductas habituales que llevan a la interrupción de la tarea escolar, que altera las relaciones entre los alumnos y profesor-alumnos. Constituye para muchos docentes un malestar diario que no daña gravemente la vida del centro, no genera un clima de ansiedad e inseguridad en las aulas, ni tampoco es noticia en los medios de comunicación social.

Cuando hablamos de conflicto en las aulas nos referimos a faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y del profesor, etc.

Todas estas conductas generan conflictos muy perjudiciales para la escuela y no las deberíamos calificar como *violentas* (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Sin embargo, el

conflicto se sigue asociando a conductas de acoso, con frecuencia delictivas y en algunos casos de extrema brutalidad (Jares, 1999). Estas conductas, cualesquiera que sea su manifestación, son del todo rechazables y no se debería relacionar el término conflicto con el de violencia.

Hay otro modo de percibir el conflicto que es verlo como algo *positivo*, como elemento propio de la vida de las personas y de la convivencia democrática. Cuando se produce una confrontación o contraposición de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc., nos hallamos ante una situación conflictiva que debe estar orientada por los valores de libertad, diálogo y tolerancia, dentro de un marco de convivencia democrática. Cuando no se resuelve satisfactoriamente o está mal gestionado puede desembocar en una situación de claro enfrentamiento violento entre las personas o grupos. Sería conveniente hablar más bien de gestión del conflicto o de cómo resolver situaciones conflictivas, integrando el conflicto como una situación educativa (Bodine y Crawford, 1998).

Abordar el conflicto como recurso educativo constituye un aspecto relevante por el que los alumnos aprenden a resolver sus diferencias, al igual que sirve de cauce para una educación en valores. Por tanto, los conflictos no son necesariamente negativos sino que “suelen ser dolorosos, eso sí; pero algunos son necesarios y, a la larga, beneficiosos. Hay conflictos de crecimiento, de rebeldía, de superación, de transformación...” (Santos Guerra, 2007, p.144).

Cuando se habla de “conflicto escolar” se hace referencia a un choque de intereses o conductas entre alumnos, profesores y sistema educativo. Por todo ello, la aparición de conductas conflictivas o violentas en el marco escolar no es consecuencia de la capacidad innata de los adolescentes a manifestar conductas agresivas. Es preciso dejar bien claro que las conductas de agresión o de violencia se aprenden desde la interacción del individuo con su medio socio-familiar. “Se aprende un extenso repertorio de comportamientos y tácticas agresivas de la misma manera que se adquiere una gran variedad de habilidades motoras, de orientación espacial o de reconocimiento verbal. Incluso la extensa gama de olores o de matices cromáticos que percibimos sin esfuerzo aparente es aprendida” (Tobeña, 2003, p.195).

Por tanto, no es ajustado a la realidad que los problemas de convivencia que puedan aparecer en el contexto escolar se consideren todos ellos como episodios de violencia de chicos/as que, por naturaleza, son violentos. Tampoco parece oportuno que se contemplen los problemas de convivencia como una cuestión de conflicto y de violencia en los centros, porque se proyecta sobre ellos un juicio eminentemente negativo, lo que llevaría a reclamar medidas punitivas y de mayor control de los “violentos” dado que ellos serían los principales causantes de situaciones conflictivas.

Llegados hasta aquí, estamos en condiciones de definir lo que entendemos por *actos disruptivos o situaciones conflictivas*, considerándolos como actos que “obstaculizan gra-

vemente la tarea del profesor y dificultan el aprendizaje del alumnado debido a desórdenes, indisciplina, falta de motivación, apatía, etc. Se producen cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, principios, motivaciones u objetivos del proceso educativo. Este tipo de conflictividad es el más frecuente. No sale en los medios de comunicación pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y alumnado y cultivo de niveles más conflictivos” (Aramendi y Eyerbe, 2007, p.19).

Hemos señalado hasta aquí, la necesidad de no sobrentender que hablamos de lo mismo cuando nos referimos a conflicto y violencia. Es cierto que el conflicto a menudo se asocia a una conducta indeseable y en estos casos se aúna a los términos agresividad y violencia, percibiéndose como algo negativo que hay que erradicar lo cual se trata de un prejuicio erróneo. Sin embargo, podríamos percibirlo como algo positivo, como una oportunidad para educar a los alumnos desde el conflicto, aportando nuevas experiencias de aprendizaje que le permita el aprovechamiento al máximo de las distintas opiniones, conocer más posibilidades de alternativas a los problemas, etc. No cabe duda, de que el conflicto puede percibirse como una excelente oportunidad de confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. todas ellas ejes vertebradores de una sociedad democrática donde el diálogo y la tolerancia constituyen los fundamentos de la democracia.

En este sentido, podemos asumir la definición de conflicto de Torrego según la cual “los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que esta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución” (Torrego, 2000, p.37). Incluso Cortina (1997) va un poco más allá para entender los resortes necesarios que el individuo puede presentar al responder cuando el conflicto llega a producir verdadera angustia en las personas si no se percibe una solución satisfactoria y la cuestión es importante para ellas.

Otros aspectos marcan el carácter distintivo del conflicto, así se inscribe las características de imprevisibilidad en cuanto a su aparición, nivel de gravedad, los cambios cualitativos, los efectos traumáticos que puede ocasionar el conflicto, etc. (Vázquez, 2001), así como la visión global de conflictos locales debido a la difusión que realizan de ellos los medios de comunicación. Otro dato importante en este momento es la multicausalidad de los factores que subyacen en la génesis de estos comportamientos. En este sentido el Informe del Defensor del pueblo sobre violencia escolar ha interpretado que “el maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse sólo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el

medio escolar y con el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad” (Defensor del pueblo, 1999, p.30).

En cambio, la violencia podemos entenderla en sentido amplio como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente (Planella, 1998). Más específicamente, se podría definir como “una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad” (Seminario de Educación para la Paz, 1994, p.16).

Buscando los más profundos cimientos que pueda explicar la presencia de los comportamientos violentos en nuestros contextos escolares, Galtung (1998) valora las dimensiones que la justifica aclarando los términos de violencia directa, violencia cultural y violencia estructural haciendo valer el sentido de las mismas del contexto cultural o colectivos determinados. De esta manera, entiende por *violencia directa* la que se manifiesta más visible y directamente en los comportamientos. *La violencia cultural* se refiere a las expresiones que se relacionan con comportamientos machistas, xenófobos, competitividad y que tienden a normalizarse. *La violencia estructural* guarda relación con los componentes sociales que tiende a favorecer o dificultar a las personas la satisfacción de sus necesidades básicas. Por ello, las estructuras sociales provocan comportamientos violentos que la propia cultura ha ido manteniendo y potenciando (Galtung (1998).

Desde el punto de vista social y considerando la literatura sobre el tema, podemos decir que en la base de los comportamientos agresivos o violentos se encuentra la necesidad de recurrir al poder para enfrentarse a los conflictos, así como a la imposición y anulación de los derechos del otro para conseguir salir vencedor en el desafío y obtener lo que le interesa de forma real o ficticia. Rosario Ortega dice que existe violencia “cuando un individuo (o grupo) impone su fuerza, su estatus o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico sea de forma directa o indirecta” (Ortega, 1997, p.12).

Como podemos ver el significado de violencia es muy polisémico y puede abarcar desde conductas delictivas (agresiones físicas, robos, etc.) hasta la agresividad verbal, indisciplina, alteración del orden, etc. En este sentido, Lebailly (2001, p.40) define a la violencia como “un acto o una actitud basada directa o indirectamente en un uso abusivo de la fuerza o del poder, una falta de respeto intencional o no y percibida como un atentado a su persona, su integridad física, psíquica, social, cultural, un atentado a su seguridad o a su sentimiento de seguridad”.

También conocemos el papel que juegan otros factores en los conflictos de convivencia escolar. Nos referimos a los aspectos organizativos, las relaciones con la familia, los estilos de dirección, la formación del profesorado y el contexto sociocultural donde se ubique el centro cuyas normas y pautas de convivencia son contradictorias en ocasiones. En este sentido, hay autores que conceden una gran importancia a la forma de dirigir un centro en contextos muy deprivados socioculturalmente, así se manifiesta Body-Gendrot “la manera de dirigir un centro, el tipo de reglas y de relaciones sociales impulsadas influyen en la prevención o en la activación de los fenómenos de la violencia” (Body-Gendrot, 1997, p.42).

Cuando nos referimos a estos contextos marginales, podemos decir que son factores de riesgo que no han sido ni serán una realidad que nos permita adoptar una postura determinista de manera que minimicemos el esfuerzo y el poder transformador del profesorado y los centros educativos. Por tanto, la idea de que lo que pasa en el interior de la escuela es el reflejo de lo que ocurre fuera de ella y creer que ante eso no hay nada que hacer, estamos infravalorando el papel de la educación, de los educadores y de los gestores del centro y administración educativa para transformar la situación. Sin duda, no es fácil pero podemos diseñar un buen plan que enseñemos nuevas respuestas a un niño para que no acuda a la inadecuada y asocial violencia. Por ello es tan importante que un niño ante de los 6-7 años reciba un sistema alternativo de respuestas.

Igualmente conviene también evaluar al propio sistema educativo de modo que podamos vaticinar la influencia que puede tener en los comportamientos de alumnos que perturban la normal convivencia en los centros. Algunos autores como Ros y Watkinson (1999, pp.39-45), manifiestan algunas críticas a lo que denominan la violencia sistémica, es decir, todas aquellas actuaciones que denominan burocráticas y que se caracterizan por la homogenización de la respuesta, el control autoritario y estereotipado del aula, el mantenimiento de procesos de clasificación y “etiquetaje” de los grupos y personas, el reparto desigual del tiempo de aprendizaje, etc. Más concretamente, en el informe realizado por Serrano e Iborra (2005, p.13) para el estudio de la violencia encargada por el Centro Reina Sofía, indican aquellos aspectos que con frecuencia generan o pueden provocar un clima de violencia, éstos son:

- *Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.*
- *Ausencia de transmisión de valores.*
- *Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.*
- *Falta de atención a la diversidad cultural.*
- *Contenidos excesivamente academicistas.*
- *Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase.*

- Ausencia de la figura del maestro como modelo.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado”.

Es evidente que en este contexto educativo la convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos sino que es la que se manifiesta cuando los conflictos se abordan de forma no violenta, es decir, a través de la actualización de valores como la justicia, la participación, el diálogo, la solidaridad y el respeto a la dignidad. Estos valores democráticos deben concebirse como un estilo de vida, no como un mecanismo formal.

Finalmente para responder a la pregunta inicial sobre si es igual conflicto que violencia diremos que no es legítimo asociar ambos términos, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación y tratar de resolverla.

2.2. Tipos de conflictos de convivencia resueltos con violencia

Haciéndonos eco de la forma como conciben el concepto de violencia escolar de Toro (1998, p.2) cuando dice que son “manifestaciones de comportamientos de un grupo de alumnos que no hacen sino perturbar la normal convivencia en los centros educativos” y considerando las ideas que Aramendi y Ayerbe (2007) manifiestan cuando hablan de las ideas-fuerzas que caracteriza estos comportamientos, así como las categorías desarrolladas por Torrego y Moreno (2003), establecemos lo que consideramos los principales tipos de comportamientos desadaptativos y violentos que podemos encontrar en las instituciones educativas (véase resumen en la Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de comportamientos violentos

Comportamientos violentos	Manifestaciones	Finalidades
Violencia psicológica.	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de respeto. – Maltrato. – Exclusión. – Intimidación. – Maltrato permanente. 	Perjudicar a individuos, compañeros, profesionales en sus tareas generando tensiones, inseguridades, daño físico o moral.
Violencia física.	<ul style="list-style-type: none"> – Agresiones a uno mismo o a otros. – Peleas. 	Intencionalidad de hacer daño.

Comportamientos violentos	Manifestaciones	Finalidades
Violencia verbal.	<ul style="list-style-type: none"> – Amenazas. – Insultos. – Motes. – Expresiones dañinas. 	Intencionalidad de hacer daño.
Violencia indirecta (vandalismo).	<ul style="list-style-type: none"> – Destrucción de objetos de la institución. 	Intencionalidad de hacer daño.
Bullying y acoso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> – Intimidación directa e indirecta a través de internet o teléfonos móviles. – Exclusión social. – Vejaciones. – Esconder cosas. – Deteriorar las propiedades de otras personas. 	Dominar, someter y hacer daño a otro.
Acoso y abuso sexual.	<ul style="list-style-type: none"> – Abuso sexual de un menor de 18 años a un menor que él o ella. 	Discriminar e intimidar.
Conductas disruptivas.	<ul style="list-style-type: none"> – Boicot, murmullo permanente e interrupciones. – Incumplimiento de horarios. – Vestir inadecuadamente. – Todos aquellos aspectos del centro que se recojan en el reglamento de centro y no se cumplan. 	Impedir el normal desarrollo de la actividad educativa y dificultar el aprendizaje de los demás alumnos.
Absentismo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de asistencia reiterada y sin justificar de los alumnos a clase. 	No realizar las tareas propias de los alumnos.
Fraude y engaño escolar.	<ul style="list-style-type: none"> – Copiar y plagiar exámenes y trabajos. 	Engañar.

Como podemos observar, no todos los comportamientos desadaptativos presentados en la tabla 1 pueden considerarse fenómenos violentos. En el ámbito escolar, las tres últimas categorías de comportamientos son de carácter desadaptativos pero no violentos: conductas disruptivas, absentismo escolar, fraude y engaño escolar, son precisamente los comportamientos que ocasionan mayor preocupación educativa. Estos comportamientos aparecen cuando el alumno pierde el respeto a las normas de convivencia, a valores, principios y objetivos del desarrollo educativo.

Desde esta perspectiva son los problemas de indisciplina los que más aglutinan problemas de conflictividad en el aula, obstaculizando seriamente la tarea del profesor y dificultando el aprendizaje a sus compañeros mediante desórdenes, apatía, etc. Todas estas conductas originan conflictos muy perniciosos para la escuela y, sin embargo, no las deberíamos calificar como *violentas* (Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

Sobre este tema también se manifiestan Ortega y Mora-Merchán (2000) cuando consideran que bajo la expresión de violencia escolar se encuentra todo un conjunto indeterminado de situaciones que no todas son específicamente calificadas de violentas dado que la violencia escolar es un hecho mediante el cual una persona o un grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros en su propio contexto social. Muchos problemas relacionados con la convivencia en el centro escolar se confunden sistemáticamente con los de “violencia en las aulas” cuando la causa fundamental son las faltas de disciplina, que, a decir verdad, no por ello son menos importantes.

Son precisamente estos comportamientos de indisciplina los que menos se conocen o se publicitan fuera de la escuela y, tal vez, los que menos preocupen por las escasas repercusiones sociales aparentemente; así se expresa sobre este aspecto Aramendi y Ayerbe (2007, p.19) cuando dicen “Este tipo de conflictividad es el más frecuente. No sale en los medios de comunicación pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés de profesorado y alumnado y cultivo de escaladas del nivel de conflicto”. Igualmente son estas actuaciones donde los profesores sitúan el principal obstáculo para el desarrollo de su actividad docente (Goodson, 1992) lo que origina tensiones entre profesores y alumnos.

Si analizamos estas situaciones disruptivas desde el punto de vista de la convivencia, es normal que observemos desacuerdos por necesidades e intereses diferentes. La dificultad surge cuando esas fracciones de la convivencia no se resuelven de manera apropiada o se hace con estrategias inadecuadas quedando residuales en el contexto de las interacciones en el aula y, por consiguiente, aumentando las tensiones e incomodidades.

Igualmente, hay algunas situaciones de aulas generadoras de tensión y antagonismo más ligadas a actuaciones del profesor: “el que un alumno pregunte o no cuando no entiende algo está muy relacionado con el feed-back que utilice el profesorado o con las respuestas que proporcionen a los alumnos cada vez que pregunten. Respuestas tajantes,

secas, que expresan incomodidad e impaciencia porque nuestros alumnos no están aprendiendo al ritmo que deseamos despiertan con rapidez la idea de que al profesor, lo mejor, es no preguntarle” (Moreno y Luengo, 2007, p.132).

Estas situaciones anteriores, así como las manifestaciones de favoritismo, por ejemplo, centrar la atención en aquellos alumnos que prestan más atención a las explicaciones del profesor; lanzar mensajes de desvalorización o descrédito; la rapidez que a veces se exige a los alumnos para resolver las actividades o tareas que deben realizar, etc. las que provocan o mantienen una inadecuada interacción entre el profesorado y el alumnado y es la causa de que se produzcan, en ocasiones, esas indeseadas realidades educativas.

Otro aspecto que en la actualidad ponen al descubierto estudios recientes (Arribas y Torrego, 2006; Fernández, 2006) sobre los factores que provocan tensión en el aula indican que son las normas de actuación y normas de convivencia las que mayor incidencia presentan. En efecto, como señalan Moreno y Luengo (2007, p.131): “Si analizamos los factores que originaban estos momentos, pronto nos damos cuenta que en las clases no existía una normativa clara –con las consiguientes consecuencias– sobre lo que se podía y no se podía hacer”. En el mismo sentido se expresa Ortega y col. (1998) cuando dice: “La disciplina incoherente o autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal; y esto, a su vez, es un factor determinante para que aparezca la violencia” (p.35).

Al parecer, solemos pensar que existiendo un código de normas escrito es suficiente para su reconocimiento, interiorización y aceptación. Sin embargo, la mayoría de los educadores son conscientes de que la eficacia de esas normas descansan principalmente en esa acción planificada del profesor de manifestar con claridad todas aquellas reglas, valores y principios que deseamos que los alumnos perciban, interioricen y se ajusten en las actividades cotidianas del aula. Es más, el reglamento del centro en lo que a principios, valores y reglas se refiere debe apoyarse en la acción profesional de todos los educadores para que pueda obtener una respuesta positiva por parte del alumnado. De todas formas, la responsabilidad recae en todos para que las reglas establecidas puedan ser eficaces; aunque no es necesario entrar ahora en los detalles de esta compleja situación y sometida a debate, sí es importante asegurar que todos los aspectos normativos establecidos para llevar a cabo una convivencia pacífica debe dejar de ser algo representativo y pase a ser algo deliberativo y consensuado.

Pero para comprender y encauzar el tema de la conflictividad en los centros educativos, no debemos descuidar la existencia de otros factores como los psicosociales, los personales y sociales que pueden generar en el alumnado inadaptaciones y problemas de disciplina escolar y social. Así, por ejemplo, el estilo educativo de las familias, las relaciones de pareja, situaciones de marginación, de paro, hiperactividad, baja motivación, etc.

Digamos que a pesar de los esfuerzos tanto individuales como colectivos de los docentes y, en cierta medida, de la propia Administración Educativa mediante sus regla-

mentaciones y decretos, por el momento no parece que nos hallemos en un camino con garantías de solución para erradicar esos problemas de disciplina.

El resto de las categorías de la tabla 1 son considerados comportamientos violentos, porque son bastantes los conflictos que son “resueltos” de manera violenta o agresiva lo que a su vez genera una espiral mayor de violencia y agresión.

La expresión “violencia o acoso escolar” se aplica al uso de la fuerza contra personas o infraestructuras en el ámbito escolar. La violencia psicológica puede manifestarse en conductas violentas como la falta de respeto, maltrato, exclusión, motes, intimidación, maltrato permanente entre iguales. La violencia física se orienta a la agresión contra uno mismo o contra otros. A veces esa agresión física se dirige hacia la propia institución escolar destruyendo los objetos, las instalaciones y los materiales escolares lo que se conoce también con el nombre de vandalismo.

Sin embargo, las manifestaciones de violencia que más repercusión social conlleva por la propaganda que hacen de ella los medios de comunicación son: el acoso sexual, la agresión contra los profesores, alumnos y personal de administración y servicios, el robo, la intimidación o la amenaza de provocar cualquiera de las situaciones anteriores.

Podemos aislar otras conductas de maltrato, agresión, abuso o situaciones de acoso, intimidación y victimización que son referidas bajo el término de bullying. Actualmente se habla de “bullying” cuando se observa el maltrato físico (pegar a otro, esconderle, romperle y robarle objetos personales), el maltrato verbal (insulto o comentarios que hieren la sensibilidad y dignidad de la persona), o mixto (amenazas, chantaje o acoso) (Defensor del Pueblo, 1999). No obstante, al analizar las conductas violentas bajo el término de bullying destacamos que existen unas constantes que lo hacen distinto a otros comportamientos conflictivos que conviene que definamos con claridad. En primer lugar, debe darse una situación en la que se identifiquen las figuras de “bully” y de “víctima” y la existencia de un grupo alrededor del “bully” que sistemáticamente mantiene conductas de acoso y de rechazo hacia la misma víctima (Cerezo, 1998).

En segundo lugar, conviene señalar que en la medida que entre el agresor y la víctima exista una situación asimétrica, es decir, se perciba la víctima en posición de desventaja como la posesión de menor fuerza física o recursos psicológicos, estamos hablando de bullying y no de conductas violentas como respuesta a la resolución de un conflicto. Por ello, el bullying se refiere a todas las formas de comportamientos agresivos, intencionados y repetidos, que se producen sin motivación evidente y son practicados por uno o más alumnos contra otro u otros. El sujeto que despliega un comportamiento de bullying lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años.

La víctima del maltrato intimidatorio sufre de angustia, presenta miedo a ir al colegio y tener que hacer frente al sujeto que le amenaza, se burla, le insulta caprichosamente lo

que le genera con más facilidad trastornos del sueño, dificultades en la alimentación y con muchas posibilidades, caso de no resolverse a tiempo esta situación, sufrir enfermedades de carácter psicológico.

Ahora bien, por extraño que parezca esta situación de bullying no es privativo de centros escolares más vulnerables, el propio Eric Debarieux (2001), director del Observatorio Europeo de la Violencia escolar, considera que este problema afecta a cualquier escuela, ya sea de ambiente marginal o urbano, incluso de países ricos o pobres. Así pues, el fenómeno de la violencia como medio de resolución de los conflictos puede reflejarse en todo el mundo, en todas las culturas, en todas las épocas históricas y en todos los estratos de la sociedad.

La investigación que hemos realizado sobre “el maltrato entre iguales” en la Comunidad Autónoma de Extremadura en la etapa de enseñanza secundaria (12-16 años) ha seguido los mismos parámetros de medición y la misma clasificación de comportamientos violentos que los realizados por el Defensor del Pueblo en 1999 y 2006; todos los aspectos que rodean a este trabajo se encuentran desarrollados en la segunda parte de este libro. Los comportamientos valorados son los siguientes:

Tabla 2. Comportamientos analizados en el estudio del maltrato entre iguales en Extremadura

Maltrato físico	Maltrato verbal	Exclusión social
<ul style="list-style-type: none"> – Amenazar con armas (directo). – Pegar (directo). – Esconder cosas (indirecto). – Romper cosas (indirecto). – Robar cosas (indirecto). 	<ul style="list-style-type: none"> – Insultar (directo). – Poner motes (directo). – Hablar mal de alguien (indirecto). 	<ul style="list-style-type: none"> – Ignorar a alguien. – No dejar a alguien participar en una actividad.

3. EL PROCESO DE INTERACCIÓN EN EL AULA

La escuela ha sido concebida hasta hace un tiempo como la institución cuyo objetivo prioritario era el transmitir conocimientos y procedimientos a los alumnos, siendo el profesor la persona responsable de ello. Desde este enfoque el proceso de enseñanza y aprendizaje transcurre a través de la interacción comunicativa de carácter lineal y esencialmente verbal que se establece entre profesor y los alumnos. En la actualidad, lejos de mantener este pensamiento, la concepción que mantenemos se circunscribe a un complejo proceso de relaciones dentro del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Hoy asumimos con claridad que la interacción en orden a establecer la transmisión de conocimientos se lleva a cabo con el lenguaje verbal siendo la herramienta lin-

güística prioritaria. Sin embargo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sabemos que hay otros mensajes que se transmiten con otros códigos y en el que los mecanismos comunicacionales no-verbales ejercen un papel fundamental. La influencia de estos comportamientos comunicativos no-verbales se orienta al clima afectivo y emocional del aula.

El estudio de las interacciones personales dentro del aula ha tenido tantos enfoques como intereses movidos por la investigación educativa. Entre estos centros de atracción se encuentran la búsqueda de las características que definen a un profesor ideal, la descripción de las condiciones que determinan el clima socioemocional de la clase, la identificación de los estilos de enseñanza y las consecuencias que se derivan de los mismos sobre el aprendizaje de los alumnos, etc.

A nivel muy general, el abordaje de los factores que influyen en el desarrollo de las interacciones entre el profesor y alumnado durante el proceso de construcción del aprendizaje ha ido pivotando en función de enfoques y concepciones muy diferentes.

Enfoque proceso-producto

Desde el paradigma proceso-producto el estudio del aprendizaje deja fuera a los componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales que median en el proceso de aprender, estableciendo una relación lineal entre las características y comportamientos del profesor o del alumno y los resultados del aprendizaje. Los diversos momentos por los que va pasando esta concepción va aportando elementos determinantes y explicativos del aprendizaje. Así nos encontramos que en un principio hace depender directamente el rendimiento del alumno de las características personales que presente el profesor; posteriormente la figura del docente queda relegada a un segundo plano y, finalmente, resaltar que el interés o preocupación debía recaer en comprobar si determinadas formas de gestionar la enseñanza favorecen significativamente el aprendizaje de los alumnos (Brophy y Good, 1986). Sin embargo, a pesar de las diferentes fases que se suceden siguen olvidándose otros factores influyentes o mediadores vinculados al estudiante, a los contenidos escolares, al propio contexto, o a la interacción de todos ellos.

Enfoque constructivista

El enfoque constructivista, descendiente directo de la tradición cognitiva en Psicología, ha resaltado el estudio de los procesos psicológicos que impulsan y guían a profesores y alumnos a interactuar entre sí y con los contenidos de aprendizaje.

Este enfoque centra su atención en dos aspectos complementarios. Uno de ellos otorga gran importancia a la actividad mental del alumno relegando el rol del docente al de facilitar y promover las interacciones que se producen entre los alumnos y los contenidos escolares. El otro aspecto entiende que el rendimiento del aprendiz se explica a partir de la interacción que se establece entre la actividad educativa del profesor y los procesos psicológicos de los alumnos, sin priorizar el rol del profesor por encima del rol de alumno

ni a la inversa; es decir, se constituye como elemento clave y sustancial la interdependencia entre docente, estudiantes y contenidos.

Sin embargo, por debajo de la interacción de estos tres elementos (profesor, alumnos, contenidos) existen aspectos muy claros en su manifestación como el comportamiento de los participantes y otros menos evidentes o más implícitos como las expectativas que presentan, las concepciones que sobre la enseñanza y aprendizaje mantienen, los intereses, ideas y todas aquellas comprendidas en un proceso de interacción como las reglas, actitudes, exigencias que guían el aula y variables ligadas a la estructura interna que explican una determinada materia.

Llegamos así al punto crucial que desde nuestra perspectiva fundamenta este enfoque: la capacidad para gestionar estas tareas y los procesos psicológicos que facilitan y mejoran el aprendizaje de los alumnos debe estar basada en el proceso comunicativo que permite a profesores y alumnos compartir informaciones, formular preguntas, transmitir órdenes, consensuar reglas, etc., considerándose el lenguaje como la herramienta clave para llegar a ello.

Esta concepción del lenguaje nos orienta hacia una nueva forma de configurar la interacción en el aula que se conoce con el nombre de interactividad y que nos ayuda a entender, explicar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Conceptualización de la interactividad en la construcción del conocimiento

Esta noción de interactividad conlleva una notable carga teórica y exige que definamos someramente un conjunto de rasgos distintivos que conectan con la actual búsqueda en la investigación psicoeducativa de constructos teóricos y metodológicos que nos permitan avanzar en la comprensión y un análisis coordinados de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Shuell, 1996) y en particular con las recientes formulaciones de teorías de corte sociocultural y co-constructivistas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una propuesta global del análisis de la interactividad destacaremos:

- 1º. La interactividad subraya la *articulación e interrelación* de las actuaciones del profesor y de los alumnos en una situación de enseñanza y aprendizaje. No se puede comprender lo que hace o dice el profesor si no tenemos en cuenta, al mismo tiempo, lo que hace y dice el alumno.
- 2º. La interactividad se refiere a las actuaciones interrelacionadas de los participantes *en torno a un contenido y/o tarea de aprendizaje*. Este aspecto ha sido puesto de manifiesto por los trabajos realizados desde la perspectiva ecológica (por ejemplo, Stodolsky, 1991), así como por los trabajos del procesamiento de la información (por ejemplo, Mayer, 1998).

- 3º. Relevancia a la *dimensión temporal* de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de ubicar las actuaciones en el transcurso de la actividad conjunta. Esta necesidad se relaciona con el concepto de *ajuste de la ayuda educativa* como proceso (concepto inherente a la concepción constructivista).
- 4º. La interactividad también incluye tanto *los intercambios comunicativos* cara-a-cara entre profesor y alumnos, como otras actuaciones (aparentemente individualistas) que adquiere su significado en el marco más amplio de la actividad conjunta.
- 5º. El *carácter construido de la interactividad*. Esto quiere decir que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea y/o contenido de aprendizaje se construyen a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea del carácter construido de la interactividad enlaza con las *características del aula* ofrecida por algunos trabajos realizados desde la perspectiva sociolingüística de análisis del discurso educacional (por ejemplo, Green, Weade y Graham, 1988), así como la noción de la impredecibilidad propuesta desde la tradición del análisis ecológico del aula (Doyle, 1986) donde se observa que a veces surgen acontecimientos en el aula que no se prevén en el proceso de planificación.
- 6º. La interactividad se regula de acuerdo a unas normas que determinan la *estructura de participación* (Erikson, 1982) de profesores y alumnos en la actividad conjunta. Esta estructura de participación se agrupa a su vez en dos tipos: la estructura de *participación social* (vinculada a los roles y a los derechos y obligaciones comunicativas de los participantes) y la estructura de la *tarea académica*, vinculada a las características y secuenciación del contenido de aprendizaje. El conocimiento de las reglas en ambas estructuras es muy importante ya que permite a los participantes interpretar las acciones de los otros e intervenir ellos mismos adecuadamente en la actividad conjunta. Cada forma de organización de la actividad responde a una estructura de participación y el conjunto de formas de organización de la actividad conjunta construida en una secuencia didáctica configura la estructura de la interactividad.

Estas reseñas de las dimensiones que componen el concepto de interactividad supone superar esa forma de entender el proceso enseñanza/aprendizaje en el aula centrada en los comportamientos del profesor, como garantía de una enseñanza eficaz, a otra centrada en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta de profesor y alumnos; así mismo, la noción de interactividad supone la sustitución de un modelo jerárquico y lineal de relación entre la conducta del profesor y el aprendizaje de los alumnos, por otro basado en las interrelaciones entre profesor y alumnos en torno a las actividades y tareas de enseñanza/aprendizaje como unidad mínima significativa para comprender los procesos de aprendizaje en el aula.

3.2. El clima social y afectivo del aula

Desde esta concepción de la interactividad y desde la consideración del habla como elemento clave en la construcción de los conocimientos, debemos completarla con los mecanismos comunicacionales no-verbales por lo que representan de condicionamiento para el clima afectivo del aula y para las reacciones emocionales de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los mecanismos comunicacionales no-verbales es una de las dimensiones que más exigencia requiere en la comprensión de la comunicación en el aula que condiciona la implicación afectiva y emocional por parte del alumno y del profesor, que debe estar basada en el interés, la confianza, la seguridad, la aceptación mutua y otros que probablemente nos son aún desconocidos (Cuadrado, 1992; Coll, 1999). Los conocimientos derivados de investigaciones sobre la comunicación no-verbal pueden ayudar a enriquecer el concepto de enseñanza, así como a establecer criterios de efectividad sobre la misma (Woolfolk y Galloway, 1987; Cuadrado y Fernández, 2008; Cuadrado y Fernández, 2007).

Desde la perspectiva interaccionista se ha señalado que el objetivo principal de los profesores es obtener y mantener la cooperación y participación del alumnado en las actividades de clase. Esta postura sugiere que el profesor debe fijarse en comportamientos no-verbales de los alumnos para percibir el grado de cooperación. Aspectos como la mirada, el tiempo que tarda en reaccionar y la expresión facial de los alumnos, son indicadores de la necesidad de reestructurar las actividades de clase.

De la misma manera que el profesor descodifica los comportamientos no-verbales de sus alumnos para evaluar sus métodos y estrategias de enseñanza, también es necesario que sean conscientes de que ellos igualmente emiten mensajes no-verbales. Para que el aprendizaje transcurra sin obstáculos es necesario que los profesores conciencien en sus procesos comunicativos ambos mecanismos los verbales y los no-verbales que utiliza en sus actuaciones didácticas, dado que cuando no hay concordancia entre ambos aspectos comunicativos, los alumnos entran en cierta confusión y muchas veces afectan las actitudes y el aprendizaje de los mismos.

Desde la tan discutida obra en la historia de la investigación educativa de Rosenthal y Jacobson (1968) "Pygmalion en el aula", hasta los estudios de Miller (1983), Hinton (1985), Andersen (1986) y Cuadrado (1992), Cuadrado y Fernández (2008), entre otros, se subrayan que el clima afectivo que se origina en el aula se promueve a través de las actitudes y sentimientos del profesor y, por consiguiente, es a través del comportamiento no-verbal como comunica el profesor estas pretensiones. De ahí la importancia que muchos autores conceden al desarrollo de la metacognición del proceso comunicativo y de las estrategias que se utiliza como elemento recursivo del mismo que orienta la intervención educativa.

Como conclusión se podría decir que la coherencia entre lo que decimos y hacemos los profesores en el aula debe imponerse como objeto de reflexión por parte de los docen-

tes, de manera que los mensajes implícitos actúen complementaria y coincidentemente con los mensajes explícitos en nuestras actuaciones docentes diarias. Como aseguran Marchesi y Martín: “Los alumnos aprenden tanto o más de lo que explícitamente se les dice como de lo que constatan en los adultos que les educan, que sirven desde el punto de vista de modelos de conducta” (1998, pp.368-369). La actuación del profesor es la que finalmente estructura los procesos en el aula y la que, en consecuencia, resulta más relevante para explicar la eficacia de la enseñanza, pero no debe entenderse que vaya en detrimento de la comprensión de los restantes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Mecanismos interpsicológicos que intervienen en las interacciones entre alumno-alumno

La delimitación de los mecanismos interpsicológicos que explican la potencialidad constructiva de situaciones de aprendizajes cooperativas entre los alumnos podemos destacar tres: el conflicto entre puntos de vistas moderadamente divergentes, la regulación mutua a través del habla y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje (Colomina y Onrubia, 2001).

El *conflicto entre puntos de vistas* en la interacción cooperativa entre alumnos, denominados “*conflicto sociocognitivo*”, surge cuando las interpretaciones que los estudiantes realizan acerca de las exigencias de la tarea son diferentes, cuando las respuestas de cada uno de ellos son contrarias, cuando las relaciones que establecen entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos de aprendizaje para unos son pertinentes y para otros carecen de coherencia, sentido y significado, etc. Ante estas situaciones de conflicto, en un contexto de cooperación surge la necesidad de superarlo y para ello es necesario que cada alumno re-examine sus respuestas iniciales teniendo en cuenta las argumentaciones aportadas por sus compañeros para, a partir de ellas, construir una solución conjunta con la que todos se identifiquen. Por tanto, se puede afirmar que el conflicto sociocognitivo favorece la revisión y reestructuración de los propios puntos de vista de los alumnos y con ello el avance del aprendizaje y del desarrollo intelectual. Si bien es necesario aclarar que la mera aparición de conflictos en la interacción entre iguales no es suficiente para hacer progresar positivamente el aprendizaje.

Por esta causa hablamos de la existencia de una serie de factores y variables determinantes de la resolución eficaz de las controversias: la relevancia de la información disponible, la motivación y competencia de los participantes, la no atribución de la discrepancia a incompetencia o falta de información de los oponentes, el volumen y calidad de los conocimientos relevantes de los oponentes, la capacidad de relativizar el propio punto de vista y la naturaleza cooperativa de la actividad donde se produce la controversia.

Cuando este tipo de conflictos se desarrollan en un ambiente de cooperación se favorece, al mismo tiempo, la creación de un *clima de clase emocionalmente positivo* donde

todos los alumnos se sienten respetados y valorados por sus compañeros de grupo y por la clase en general. De este modo, se contribuye al desarrollo de un ambiente comunicativo donde los alumnos pueden expresarse con total libertad y sin medir sus palabras por temor a ser evaluados, al tiempo que se favorecen los procesos de *tutoría y ayuda entre iguales* (Gupta, 2004). Por tanto, la potencialidad de la interacción de los alumnos en los procesos de construcción del conocimiento no se agota en el aspecto puramente cognitivo, sino que también se ponen en juego procesos y mecanismos de tipo motivacional, afectivo y relacional que ejercen su influencia en el aprendizaje escolar y en el desarrollo de capacidades. Echeita (1995) manifiesta respecto a la potencialidad de las situaciones cooperativas entre alumnos que ésta estaría vinculada a procesos motivacionales como la percepción de competencia o la autonomía en la realización de las tareas, y a procesos afectivos-relacionales como los sentimientos de pertenencia al grupo o de satisfacción y orgullo ante el éxito escolar.

Un cuarto componente básico del aprendizaje cooperativo tiene que ver con la utilización de *destrezas y habilidades sociales*. El trabajo cooperativo requiere del intercambio constante de información entre los miembros del grupo. Durante este intercambio surgen momentos de tensión, de desacuerdo y de oposición que deben gestionarse adecuadamente para evitar la ruptura del grupo y la emergencia de actitudes de desconfianza, recelo o descontento. La forma de transmitir desacuerdo puede herir la sensibilidad de algún componente del grupo e incidir negativamente en las relaciones interpersonales que en él se suceden.

No hay duda sobre la permanencia de cierto malestar aunque quede oculto cuando al comunicar desacuerdos se carece de habilidades sociales y habilidades comunicativas para manifestarlo. Tanto en un caso como en otro se perjudica no sólo la cohesión del grupo, sino también la forma de trabajar y la calidad de los resultados obtenidos. Para evitar todo ello es fundamental que los componentes del grupo adquieran ciertas habilidades sociales como saber manifestar desacuerdo, saber escuchar a los demás, comunicarse con precisión evitando ambigüedades, saber aceptar las críticas constructivas, etc.

Si como parece, y hasta cierto punto lógico, se piensa que los profesores son los que transmiten a sus alumnos continuamente nuevos conocimientos y procedimientos, igualmente podemos afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos como las actitudes y valores suponen una atención consciente por parte de los profesores que no siempre es observada por los docentes aunque sí conceptualmente compartido por todos. La manifestación en el aula de gestos y actitudes por parte del profesorado es a menudo escasamente concienciada y, especialmente, poco reflexionada los efectos que con ellos provocamos en el alumnado. Sin duda, bajo esta circunstancia de ausencia de control sobre nuestros propios mecanismos no-verbales de comunicación que manifiestan nuestros valores y actitudes, el alumnado va elaborando, construyendo e interiorizando esos esquemas de actuación.

Desde una visión integral, los valores y problemas no quedan descolgados de las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as. Estas experiencias aunque son relativamente inconscientes penetran y favorecen la aparición de hábitos, creencias y valores. La evidencia señala que el profesorado condiciona los procesos de aprendizaje del alumnado y las relaciones entre ellos; sin embargo los estudios recogen que, además, paralelamente es el propio grupo de alumnos los que forman y fomentan unas condiciones organizativas y relacionales que escapan al control del profesor. El grupo de iguales ejerce un gran poder social sobre los sujetos de forma individual, de manera que se genera una microcultura de valores y normas de convivencia que son respetadas y asumidas por todos y cada uno de ellos. Las interpretaciones de esta “cultura de adolescentes” justifica la necesidad que tienen de afirmar su propia identidad personal que trasciende su propia decisión individual y sentirse reafirmados grupalmente.

En este sentido, se podría decir que la cultura escolar es muy polisémica, siguiendo a Viñao (2002, p.73) la podríamos identificar como “...constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”. Según todo ello, la escuela, como cualquier institución provoca procesos al margen de los aspectos formales sobre los cuales se dice que está organizada. Las dimensiones que cabe distinguir en cualquier grupo, e igualmente en un aula escolar, según Cerezo (1998) serían estas tres:

1. *Estructura externa o formal*, es decir, la estructura convencional, donde los vínculos que se establecen están determinados por el rol que cada uno ocupa en el grupo.
2. *Estructura interna o informal*, de carácter evolutivo y espontáneo; se fundamenta en las afinidades personales, sentimientos, preferencias,...
3. *La realidad social, síntesis de las dos anteriores*.

3.3.1. Las competencias sociales, autonomía e iniciativa personal

La incorporación de la idea de competencias básicas en el concepto de currículo que define la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su posterior utilización en los Decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria y Secundaria Obligatoria supone un cambio importante para las condiciones del aprendizaje del anterior sistema educativo. Este cambio de supuesta mejora ha provocado un gran debate entre los educadores. Sin embargo, la legislación española ya incluyó en la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (1990) el concepto de “competencia” dentro del marco de la Formación Profesional. En ese momento se optó por utilizar este concepto sólo para este tipo de enseñanzas, mientras que para la educación obligatoria se optó por

el término “capacidades”. No es el momento de plantearnos la razón o razones que justificaron haber separado los conceptos de competencia y capacidad y las razones que motivan una posible desaparición, al menos una no expresa presencia en el lenguaje curricular. Por ello, nos ceñimos a presentar las competencias como esas destrezas que se adquieren en las interacciones y relaciones con los demás y se presentan como imprescindible en el desenvolvimiento social de los individuos.

Si intentamos dar una definición sobre qué se entiende por competencias básicas o competencias claves se podría definir como un conjunto de competencias (destrezas) que se consideran indispensables, que permiten a las personas participar activamente a lo largo de su vida en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a su desarrollo personal y profesional como al buen funcionamiento de la sociedad. Las competencias claves son necesarias tanto para las personas que les permite dar respuesta a los problemas con los que se va a encontrar a lo largo de la vida como para la sociedad que va presentando nuevas exigencias.

La selección de competencias básicas que se precisan a través de una serie de decretos que van a definir más de la mitad de los elementos de los diseños curriculares de obligado cumplimiento en todo el estado son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En las definiciones de las funciones que deben cumplir dichas competencias básicas se aclara debidamente que éstas no se adquieren exclusivamente mediante el currículo formal sino que va a ser necesario aunar todas las experiencias educativas y todos los aprendizajes que realicen los alumnos tanto “formales” como “informales”. Es aquí justamente donde entramos para señalar la importancia de las pautas de organización del centro escolar y el aula, proporcionando un entorno de crecimiento y desarrollo personal. Explícitamente se dice: “el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos,

pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales” (citado por Moya, 2007, p.43).

La singularidad de todo este entramado es que las competencias básicas pueden trabajarse a través de los contenidos disciplinares; sin embargo su razón de ser y su exigencia es que “aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas” (Moya, 2007, p.48).

Para mostrar las habilidades que el alumnado debe poseer referidas a las “competencia social y ciudadana” y “autonomía e iniciativa personal” y comprender la trascendencia que presentan para el tema que da sentido a este libro, presentamos la tabla 3.

Tabla 3. Habilidades referidas a las competencias 5 y 8

Habilidades	5. Competencia social y ciudadana	8. Autonomía e iniciativa personal
	Conocer y defender los derechos.	Afrontar los problemas.
	Cumplir con las obligaciones.	Analizar posibilidades/limitaciones.
	Convivir.	Defender los derechos.
	Participar.	Calcular y asumir riesgos.
	Ser solidario.	Ser creativo y emprendedor.

Según todo ello, nosotros volvemos a realizar una apuesta porque el alumno aprenda estrategias de interacción adecuadas que les permita que sus compañeros y el profesorado no sólo lo acepten sino también le reconozcan como persona. Para que un alumno pueda desarrollar una conducta ajustada y adaptada al contexto escolar y social, debe ser aceptado por sus miembros, convirtiéndose en una condición imprescindible.

Este planteamiento se ve reflejado igualmente en la forma de entender la competencia social algunos autores como Asher y Rose, (1997) cuando dicen que dicha competencia implica todas esas habilidades que le permiten al sujeto responder adecuadamente. Por otra parte, ser competente socialmente redundante en beneficio del desarrollo psicológico general del alumno, de forma que la autoestima y la valoración de si mismo se genera a partir de las relaciones interpersonales y amistad con el resto de los compañeros.

Desde este punto de vista, hoy conocemos que en educación primaria existe una vinculación entre el ajuste social y la adaptación escolar (Dodge, Bates y Pettit, 1990), siendo un aspecto tangible que un buen rendimiento académico en los primeros niveles de escolaridad se encuentra relacionado con una buena adaptación escolar (Ladd, 1990). Por tanto, como indica Guralnick (1997) es una magnífica alternativa para el alumnado con problemas de rendimiento enseñarles a establecer relaciones interpersonales adecuadas

y competentes que pueda no solo beneficiarse en su capacidad de aprender sino también que se sientan apoyados emocional e instrumentalmente.

Es evidente, que esta posibilidad de que se produzcan verdaderas mejoras en el aprendizaje radica en las características propias de la etapa de educación primaria, fundamentándose primordialmente en un espacio de relaciones e intercambios personales, dado que a estas edades la adquisición de conocimiento y aprendizaje se construye más de manera compartida que de forma individual.

3.3.2. Factores que inciden en las interacciones entre alumnos y adaptación al contexto aula

Quizás para entender de forma comprensiva ese proceso subyacente en la dinámica de relaciones sociales que se establece entre iguales y que origina la integración o desadaptación de los alumnos en el aula, podríamos acudir a señalar aquellos factores que presentan una importante influencia:

1. *Factores relativos al alumno.* Las competencias sociales del estudiante resultan ser un factor determinante del proceso instruccional. Aunque no existe una definición unívoca sobre lo que entendemos por competencia social sino que hay tanta definiciones como investigadores, la mayoría de ellas coinciden en considerar como variables: las habilidades sociales, el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la habilidad de para resolver problemas sociales. Este planteamiento viene a arraigar la adaptación a la escuela (Ollendick, Francis y Baum, 1991) y previene manifestaciones de fondo arriesgadamente peligrosas que siguiendo a Trianes (1996) señala las siguientes: a) riesgos asociados a un comportamiento antisocial y a la inadaptación escolar y social; b) riesgo de comportamientos disruptivos (peleas y agresiones en el centro escolar); c) riesgos asociados a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, etc.

En términos similares, Moraleda, González y García-Gallo (1998) proponen un modelo explicativo acerca de la competencia social en adolescentes cuyo éxito o fracaso no se produce por casualidad sino por el efecto de variables actitudinales y cognitivas inhibiendo, facilitando o destruyendo las relaciones sociales (véase tabla 4).

Tabla 4. Componentes de la competencia social de los adolescentes
(adaptado de Moraleda et al., 1998)

	Actitudes sociales	Pensamiento social
Facilita relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> – Conformidad con lo socialmente correcto. – Sensibilidad Social. – Ayuda y Colaboración. – Seguridad y firmeza en la interacción. – Liderazgo prosocial. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexividad. – Dependencia de campo. – Pensamiento divergente.
Obstruyen la relación social	<ul style="list-style-type: none"> – Agresividad-terquedad. – Dominancia. – Apatía-retraimiento. – Ansiedad-timidez. 	<ul style="list-style-type: none"> – Impulsividad. – Independencia de campo. – Pensamiento convergente.
	Expectativas sobre la relación social Positivas - Negativas.	
	Percepción del ejercicio de autoridad de los padres Democrático - Autoritario.	
	Percepción del clima afectivo del hogar Acogedor - Hostil.	
	Uso de estrategias de resolución de problemas sociales Hábiles - Inhábiles.	

2. *Factores relativos al profesor.* La participación del profesor en la adaptación del alumno puede producirse por el tipo de interacción existente entre el profesor y el alumno que, curiosamente, se constituye como el principal factor para que el resto de compañeros establezcan argumentos de aceptación o rechazo (Hughes, Cavell y Willson, 2001). Esto significa que la investigación indica que los profesores que llevan a cabo valoraciones negativas de los alumnos referente a expectativas de éxito escolar y cooperación en clase, éstos son más frecuentemente rechazados que aquellos que no sufren problemas de repulsión (Cava y Musitu, 2000). Las expectativas negativas del profesor hacia el alumno constituye una traba de cara a las relaciones que los alumnos entre ellos pueden mantener: Autoras como Cuadrado (1992) y Díaz-Aguado (1994) manifiestan que las expectativas de los profesores hacia sus alumnos se manifiestan claramente a través de sus expresiones verbales pero, muy especialmente, a través de sus mecanismos no-verbales como los gestos, el manejo del tiempo de espera cuando les preguntan; sabemos que la espera de la respuesta se minimiza en comparación con la del alumno que presenta mejores rendimientos o expectativas.

Los estudios que profundizan sobre la influencia del profesor en el comportamiento de los alumnos (Casamayor, 1999; Jesus, 2000; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Cuadrado y Fernández, 2007, Cuadrado y Fernández, 2008) determinan que cuando el profesor se esfuerza por interactuar positivamente con sus alumnos, se observa esta actitud en un comportamiento de proximidad ofreciendo una atención individualizada, confianza y respeto. Este acercamiento provoca una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y una disminución de comportamientos agresivos. Por el contrario, el distanciamiento y la frialdad del docente llevan aparejado un comportamiento irrespetuoso y desatención hacia sus estudiantes, recibiendo menos elogios y más críticas por parte del profesor (Pinto, 1996), aspecto que fomentan en ellos la agresividad.

Así pues, podemos extraer una primera consecuencia: los alumnos cuyas relaciones con el profesor son poco conflictivas normalmente están mejor aceptado por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen et al., 2000). Lo que caracteriza, en consecuencia, que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar poco agradable y poco recompensante a no ser que sus resultados académicos sean buenos o le compense algunas actividades que allí se realicen de forma extracurricular.

3. *Factores relativos a los compañeros*: Los compañeros influyen en la integración de cada estudiante debido a factores como la proximidad espaciotemporal y la identificación con su grupo. Son muchos los estudios que determinan en qué aspectos son significativas la influencia del grupo de compañeros; Hernández (2001) haciendo referencia a dichos trabajos indica los siguientes:

1. En el aprendizaje de actitudes, valores y referencias del mundo que les rodea.
2. En la percepción y comprensión *del punto de vista del otro*.
3. En la formación de la *identidad personal* del niño.
4. *En la adquisición de habilidades sociales*.
5. En el *control de los impulsos agresivos*, favoreciendo la adquisición de mecanismos reguladores de la conducta agresiva.
6. En la identidad sexual.
7. En la adquisición de comportamientos adictivos (*drogas, alcohol, otras sustancias y conductas de riesgo*).
8. *En las metas y logros académicos*.
9. *En la consideración de los compañeros como importantes fuentes de apoyo convirtiéndose en habituales confidentes*.
10. *En la capacidad para desenvolverse con éxito dentro del grupo de iguales*.

Algunos autores como Schumck (1980) buscan explicaciones básicas sobre la motivación que lleva a los adolescentes a buscar a sus iguales y a comprender el porqué de estas relaciones. Este autor nos habla de los siguientes motivos:

- *Deseo de competencia.* Se trata de la necesidad de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado importante por los compañeros.
- *Deseo de afiliación.* Conlleva la urgencia de sentir la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.
- *Deseo de poder.* A veces se lleva el deseo de dominio y sumisión interpersonal como capacidad efectiva de controlar a otras personas. Está relacionado con la necesidad de una vivencia de seguridad.

La integración social en los grupos de adolescentes no está exento de dificultades; como estamos viendo la adaptación no depende exclusivamente de factores personales y habilidades sociales individuales de los estudiantes; existe una microcultura estructurada por un marco de normas, creencias y hábitos de comportamiento que apuntan hacia donde reside esa necesidad de integración satisfactoria para los individuos que se encuentran dentro. Por todo ello, el alumno se irá adaptando al grupo de iguales a medida que vaya adquiriendo e integrando las normas y valores del grupo de compañeros.

Tenemos indicios de que hay alumnos que presentan dificultades para hacer y mantener amigos, por diversas razones. El no tener amigos o fracasar en ese empeño provoca en ocasiones sentimientos de inseguridad afectando a su autoestima y viéndose a sí mismo como un sujeto con escasa competencia social y limitada valía. Sobre esta idea, la investigación señala que los niños y niñas que son poco aceptados por sus compañeros experimentan una baja autoestima (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990), pudiendo presentar ansiedad social (Franke y Hymel, 1984) y también depresión (Kupersmidt y Patterson, 1991).

4. *Factores relativos al entorno físico o medio ambiente del aula.* La representación del contexto o medio ambiente del aula es considerado como un componente de gran importancia a la hora de asignar significados a los comportamientos. Desde esta perspectiva Galloway (1983, p.7) subraya: “En la enseñanza hemos tendido a desestimar la relación del ambiente con la conducta individual. El comportamiento humano no se puede entender y predecir plenamente hasta tanto que el conocimiento del ambiente, contexto y papel sea colocado conjuntamente con el actuar y el comunicarse de la persona”. La organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Los estudios sugieren un cambio dramático en el papel que juega, actualmente, el ambiente del aula, no siendo visto sólo como una estructura arquitectónica con mesas y sillas sino

como un medio facilitador o inhibidor de las interacciones comunicativas y de relaciones que allí tienen lugar entre profesor y alumnos y alumnos entre sí. Por otra parte, esta visión implica que el ambiente que proporciona el aula debe estructurarse desde una óptica diferente. El tener presente las influencias de las condiciones espaciales de manera que facilite la interacción entre los miembros del aula, es de un interés tan enorme que no podemos infravalorarlo.

4. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Los estudios e investigaciones realizadas dentro y fuera de nuestro país como el Informe del Defensor del Pueblo a nivel nacional (2007), nuestro propio estudio a nivel de Extremadura (Cuadrado y otros, 2007), País Vasco (Aramendi y Eyerbe, 2007), Informe Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (Serrano e Iborra, 2005), Informe Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela (Departamento de Interior, Relaciones Institucionales y Participación y Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, 2006), los informes de otras Comunidades Autónomas (Valencia, Andalucía, Madrid, etc.) y las excelentes revisiones que existen como las de Rubin y colb. (1998), Shaffer (2000), así como selecciones de trabajos desde las distintas perspectivas, entre ellas las de Enesto, Turiel y Linaza (1989), McGurk (1992) y López Etxebarría, Fuentes y Ortiz (1999) destacan dos características que han primado en el estudio de las relaciones interpersonales en el aula escolar, observándose ciertos desequilibrios y carencias en algunos alumnos. Esta constatación es la que ha hecho que estudios sobre las relaciones interpersonales hayan seguido nuevas trayectorias. En este momento el clima de la clase se especifica en dos campos de estudios: clima académico y clima social de la clase (Trianes y colb. 2006).

Desde hace algunos años en el contexto escolar se han empezado a observar comportamientos cada vez más preocupantes. En un principio, hacia los años setenta, se hablaba de comportamientos vandálicos refiriéndose a actos como roturas de cristales o pintadas en paredes; sin embargo, en momentos actuales los estudios nos refieren comportamientos más graves como las agresiones físicas y verbales hacia compañeros y profesores, lo que provoca desmoralización y desmotivación del profesorado que orienta mucho más sus esfuerzos hacia medidas disciplinarias para este tipo de alumnos; al mismo tiempo son importantes también las consecuencias negativas que viven las víctimas.

No obstante, existe otro problema de convivencia en los centros escolares que es el del rechazo social. En ocasiones ese rechazo en forma de aislamiento y exclusión social de compañeros agrava la situación del alumno rechazado desencadenando problemas de inadaptación escolar y social y problemas emocionales. Esta disposición provoca una

disminución de su interacción con otros alumnos lo que genera sentimientos de soledad (Parker y Asher, 1993; Cassidy y Asher, 1992) y bajada de autoestima (Asher y Parker, 1989). Rubin y Asendorpf (1993) han puesto de manifiesto que los alumnos rechazados lo pueden ser por dos razones: 1) Por presentar comportamientos agresivos; 2) Por ser excesivamente tímidos y con tendencia a la no interacción con los demás. Los primeros presentan serios problemas académicos y sociales y los segundos riesgos de depresión e inhibición total.

Intervenir en estas dificultades significa prevenir e intervenir en la mejora del clima académico y social del centro y del aula. Cuidar el clima de aprendizaje constituye estimular el esfuerzo y la cooperación (Roeser y Eceles, 1998), mientras que atender el clima social es optimizar la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos y alumnos entre sí (Emmons, Comer y Haynes, 1996).

En cambio, cuidar y provocar un clima social adecuado conlleva un mayor ajuste psicológico (Kupenninc, Leadbeater y Blatt, 2001) en alumnos de riesgo lo que repercute de manera beneficiosa no sólo en el rendimiento académico, el desarrollo emocional y en el comportamiento (Felner, Brand, DuBois, Adán, Muihall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), sino también optimizando su aprendizaje y disminuyendo las conductas desadaptativas (Westfing, 2002; Elias, 2004). Otro aspecto que nos ofrece el estudio de Aciego, Domínguez y Hernández (2003) sobre los beneficios de intervenir adecuadamente en el clima social del aula es que aumenta la capacidad de los alumnos en el afrontamiento de conflictos, en la mejora del autoconcepto y autoestima y favorece la empatía y sociabilidad.

Otra parte de la realidad que acompaña el establecimiento de un buen clima social es la disminución de las conductas agresivas y violentas en el aula. Estudios como los de Ceccini, González, Cannona y Contreras (2004); Flannery et al. (2003); Trianes y Fernández-Figares (2001) ponen en evidencia que en aquellos centros de zonas deprivadas socioculturalmente con alto índice de conductas violentas y comportamientos desadaptativos en el aula, la intervención se orienta a la mejora del clima del centro y del aula como prevención de dichos comportamientos dando buenos resultados.

4.1. Factores relacionados con la violencia escolar

El problema de los comportamientos violentos en el aula así como el de las conductas disruptivas más graves no tiene un único origen sino que son múltiples factores y muy complejos lo que inciden en ello. Esto justifica la necesidad de considerar los problemas de conducta desde la óptica interactiva del individuo y su entorno. Esto conlleva no sólo afrontar el conocimiento de las características del entorno familiar sino también la percepción del aula o la escuela. De manera que una intervención efectiva debe ir orientada no sólo a modificar los comportamientos del alumnado sino también producir cambios

en los contextos sociales, especialmente en el que más directamente podemos influir los profesores que es en el contexto social escolar, como hemos defendido.

Los principales factores individuales y contextuales que presentan cierta incidencia en los problemas de violencia y agresividad en la escuela son:

1. *Factores individuales.* En la actualidad existe gran consenso entre los expertos que el comportamiento del individuo y en lo que se refiere a los comportamientos agresivos de los adolescentes no es producto de un determinismo genético sino que es un producto de la herencia y las características ambientales donde se desarrolla el individuo. Los factores psicológico más relacionados con los problemas de conducta son:

A. Autoestima. Estudios empíricos realizados (Guterman et al., 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Olweus, 1998) señalan que la baja autoestima está relacionada con la victimización. Sin embargo la relación entre comportamiento agresivo y autoestima no resulta tan evidente. Se ha observado diferencias de resultados entre estudios desarrollados sobre el tema; así mientras encontramos autores como Mynard y Joseph (1997) que hayan en sus resultados que los alumnos agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos que no lo son; otros como Olweus (1998) advierten que estos alumnos violentos presentan un nivel de autoestima bueno y se valoran a si mismos muy positivamente. La contradicción de los resultados puede estar en los instrumentos de valoración utilizados. No es igual medir la autoestima globalmente que multidimensionalmente. Por ejemplo podemos encontrarnos alumnos conflictivos-agresivos con una autoestima escolar baja, sin embargo, pueden presentar una puntuación alta en autoestima social; es decir, en ocasiones los adolescentes agresivos presentan un rol social admirado y admitido por los demás.

B. Depresión y estrés. Es curioso observar, igualmente, a través de los estudios realizados muy recientemente ciertos desacuerdos en sus resultados, de manera que desde los estudios de Seals y Young (2003), por ejemplo, consideran que puede observarse una mayor asociación entre patologías psicológicas tanto en los alumnos agresivos como en los estudiantes víctimas que la que pueda encontrarse en adolescentes no conflictivos. Sin embargo, el resultado de la valoración de este proceso realizada por Estévez, Musitu y Herrero (2005) no se determina que exista relación significativa entre la violencia escolar y la patología depresiva y de estrés; las cifras que éstos autores nos ofrecen sobre la relación entre la agresión y la depresión se sitúa entre un 5 y 8%, cifra bastante insignificante. En resumen podemos decir que el comportamiento agresivo y la depresión son procesos independientes y cuando existe alguna interrelación entre ellos es muy baja; tal vez la explicación es obvia, se trata de estudiantes que al ser aceptados por su grupo (sus amigos) es suficiente para que se encuentren adaptado socialmente y lo bastante para no caer en dicha patología por aislamiento social.

2. *Factores familiares.* Es aceptado por todos que el modelo familiar que se ofrezca a los niños determina el origen de su adaptación y competencia social. De manera que las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que posteriormente manifestarán los sujetos en otros contextos como es el escolar. Trianes (2000) dice expresamente que “el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales”.

En un clima familiar negativo donde no existe apoyo, confianza, las relaciones están deterioradas, la cohesión familiar es escasa o nula, cuando existe incongruencia en el comportamiento de los padres, reducida coherencia de pautas claras sobre lo que se espera de cada uno de los miembros de la familia, todo ello constituyen factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Gerard y Buehler, 1999; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004). En cambio cuando el clima familiar se caracteriza por la consistencia afectiva entre padres e hijos, apoyo, confianza y una comunicación familiar clara y respetuosa, se favorece el ajuste psicológico y de comportamiento de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004 y Casas et al., 2004).

Son numerosas las variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo de los hijos, algunas de ellas como los problemas de comunicación familiar y la presencia de conflictos, han sido los aspectos más investigados y que más resultados han dado junto al estudio de las relaciones entre los adultos de la familia. De esta forma, la frecuencia de conflictos, de desacuerdos o de discusiones abiertas entre los padres crean unas relaciones inseguras en los niños, que, por otra parte, se asocian al empleo de los métodos educativos punitivos o sancionadores que son los menos efectivos y adecuados. Especialmente se ha constatado que los alumnos entre 12 y 15 años que eran considerados agresivos y agresores por la mayoría de los compañeros de clase percibían su ambiente familiar con cierto grado de conflicto, siendo éste significativamente superior al que percibían el resto de compañeros del grupo (Trickett, 1984). Por el contrario, la sobreprotección de la familia era el exponente que caracterizaba a las víctimas por encima de los niveles que identificaban al resto de los compañeros.

De la misma manera, es interesante señalar las contradicciones encontradas en la contribución de otras variables en la aparición de conductas agresivas en los chicos y en el grado de presentación de las mismas. Nos referimos a las condiciones económicas y sociales de la familia, incluidas los ingresos, el nivel de estudios de los padres y el tipo de vivienda. De hecho los estudios de Funk (1997) y Ortega (1992) exponen que no parece haber una relación entre estatus socio-económico familiar y maltrato entre iguales; de la misma manera advierten que las características emocionales y educativas de las familias parecen influir más que las materiales. Sin embargo, en otros trabajos como los Zabalza, (1999a); Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, (1999); Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros,

(2001) si se ha encontrado que las variables socio-económicas son importantes a la hora de predecir el comportamiento agresivo de los niños; estos autores entienden que la influencia tiene lugar cuando los recursos económicos son precarios y no se puede responder a las necesidades básicas de cualquier niño en desarrollo, al mismo tiempo, esta situación conlleva altos niveles de estrés lo que viene a dificultar aún más las relaciones familiares. Una de las razones que nosotros encontramos a esta disparidad de los estudios al mostrar sus hallazgos podría ser la homogeneidad en cuanto al nivel socioeconómico de la muestra en la que basan sus trabajos.

Como resumen podríamos decir que las posibilidades de presentar un comportamiento agresivo, como pauta de interacción con los demás y como forma de resolver los conflictos, depende en buena parte de los siguientes aspectos en lo se refiere al contexto familiar, siguiendo a Estevez (2005) las concretamos en las siguientes:

- Carencia de afecto, apoyo e implicación por parte de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
- Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
- Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre los hermanos.

Paradójicamente, en general, también podemos señalar que los cambios estructurales que en la familia han ido apareciendo como la separación y divorcios o nuevos modelos como la familia monoparental, por si solas, no determinan la existencia de una asociación entre estas situaciones y la agresividad que pueda manifestar el niño (Musitu, 2000).

3. *Factores escolares.* El contexto escolar tiene amarrados numerosos efectos sobre el aprendizaje de la convivencia. Estos efectos se han apuntado en el apartado tres de esta primera parte del libro a la cual remitimos para su lectura.

De forma muy resumida podemos incidir en que una actitud negativa del alumno hacia la escuela y hacia el profesorado como representantes de la autoridad genera fracasos académicos y problemas de comportamientos (Samdal, 1998), aspectos que no presenta el alumno que se encuentra adaptado y con actitud positiva (Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996). Asimismo, cuando los alumnos se asocian a otros compañeros cuyos comportamientos son agresivos y desadaptativos, existe amplia posibilidad que imiten di-

chas conductas por el refuerzo y aceptación que reciben de éstos. Pero, además, vivir este tipo de compañerismo le lleva a no experimentar interacciones positivas con otros compañeros lo que conlleva escasa o nula posibilidad de aprender habilidades sociales.

Conviene tener presente, según demostrado por estudios realizados como los de Rodríguez (2004), que el miedo de los demás hacia el alumno agresor forma parte de la permanencia de su comportamiento dado que sus acciones nunca son denunciadas lo que le lleva a reincidir en sus prácticas.

Sólo resta decir que hace falta reflexionar sobre estos aspectos por dos razones básicas:

- a) para evitar lo que tienen de perjudicial y peligroso para los alumnos y
- b) porque podemos conseguir efectos muy positivos a través de una prevención cuyas orientaciones y actuaciones sean compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa. Hay que ayudar al alumno a expresarse adecuadamente, a exigirles respeto mutuo, saber aclarar sus ideas y pensamientos, a sentir seguridad, a ser libres, a saber exigir y negociar satisfacer sus necesidades y derechos así como respetar y satisfacer la de los demás, etc.; cuando esto no ocurre se paga un alto precio por ello.

5. INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Los comportamientos agresivos entre iguales que tiene lugar en los contextos escolares no es un fenómeno contemporáneo, hace tiempo que conocemos su existencia. Sin embargo, hasta la década de los 80 no se le ha prestado la atención ni dado la cobertura científica que requería. Por poner algún ejemplo, podemos mencionar que en el periodo 1900-1970 sólo se encuentran 27 citas relacionadas con el maltrato escolar en bases de datos como PsycINFO. En la década de los 80 esta cifra asciende a 35 (Stassen, 2007). A partir de entonces, el tema comienza a despertar el interés de los investigadores y se traduce en el incremento de un 87,9% de trabajos publicados durante los años 90, siguiendo las citas recogidas en PsycINFO y en otras bases de datos como ERIC (Furlong y Morrison, 2000; Stassen, 2007). En el periodo 2000-2004 el número de citas se multiplica hasta alcanzar 592 para, posteriormente, descender en torno a un 15% en 2005.

La proliferación de este tipo de trabajos ha permitido, por un lado, definir, delimitar y diferenciar el concepto de acoso y maltrato escolar de otros episodios de violencia entre iguales. En este sentido, las investigaciones más recientes coinciden en definir el maltrato como el conjunto de acciones negativas a las que una persona se ve expuesta de manera continuada y que son ejecutadas con el propósito de hacer daño, ya sea físico, psicológico o social, por otra u otras personas que tienen más poder que la víctima (Olweus, 1993,

2001; Smith y Sharp, 1994; Geen, 2001; Anderson y Bushman, 2002; Smith et al, 2002; Nansel y Overpeck, 2004).

Por otro lado, el interés y preocupación que suscita el tema ha promovido el desarrollo de numerosos instrumentos de recogida de información, medición, etc., dirigidos a facilitar su detección (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995; Olweus, 1996; Naylor y Cowie, 1999; Defensor del Pueblo/UNICEF, 2000), así como la puesta en práctica de programas de prevención e intervención orientados al fomento de habilidades y valores prosociales (Nelson, 1996; Rigby, 1996; Ortega, 1997; Fernández, 1999; Salmivalli, 1999; Cuadrado y Fernández, 2002; Elliot, McKeivitt y DiPerna, 2002; Larson, Smith y Furlong, 2002; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Lawrence y Green, 2005). El diseño de estos programas se sirve a su vez de los resultados de otros estudios centrados en el análisis de las causas, formas de manifestación y consecuencias que se derivan del maltrato escolar (Beale, 2001; Brockenbrough, Cornell y Loper, 2002; Bulach, Fulbright y Williams, 2003).

Hay que reconocer que comprender la influencia que ejercen variables tales como el género, la edad o nivel educativo del alumnado, el contexto, la cultura, entre otras, significa conocer todos estos aspectos para poder manejar con éxito los programas de intervención y favorecer el ajuste y eficacia de los mismos. Desde esta perspectiva, los trabajos orientados a conocer factores que puedan favorecer o impedir una adecuada intervención nos encontramos los estudios de Olweus (1996); Brame, Nagin y Tremblay, (2001); Pellegrini y Long, (2002); Lucena, (2004); Archer y Cote, (2005); Eisenbraun, (2007); Richardson y Hammock, (2007) entre otros.

5.1. Investigaciones más representativas sobre la incidencia del maltrato entre iguales

En Europa, señalamos a Dan Olweus como el pionero en la realización de estudios sistemáticos sobre este tema, siendo el investigador que ha realizado el estudio longitudinal y trasversal más largo de los conocidos –comenzado en 1970 y que continúa–. Olweus ha realizado estudios en Noruega, Suecia, Bergen, Estocolmo, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, extendiéndose a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón, EEUU, Canadá, Australia o Alemania. Entre los países mediterráneos, España, Italia y Portugal, continuaron trayectorias parecidas siguiendo el modelo inglés, mientras que en Francia la violencia escolar se traslada desde una perspectiva educativa a una mucho más global de violencia juvenil, obedeciendo las medidas adoptadas para responder más a ese planteamiento general.

En relación a las investigaciones que tratan de determinar la incidencia del maltrato en los contextos escolares, nos encontramos los trabajos desarrollados en países como Noruega, Inglaterra, Italia, Estados Unidos, Alemania o Dinamarca que revelan que el índice de alumnos que se sienten maltratados por sus compañeros se sitúa en torno al 10-

13% (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993; Fonzi et al., 1999; Nansel et al., 2001; Hanewinkel, 2004; Fekkes et al., 2005). Sin embargo, otros estudios desarrollados en Australia, Canadá, Malta, Turquía o Portugal elevan este intervalo al 20-30% (Borg, 1999; Rigby y Slee, 1999; Alikasifoglu et al., 2002; Craig y Pepler, 2003; Pereira et al., 2004). E incluso otros autores presentan un margen de incidencia más amplio que los anteriores extendiéndolo desde el 9 al 54% (Nansel, Overpeck, Saluja y Ruan, 2004).

Al ser los contextos anglosajón, germano y escandinavo los que mayor número de investigaciones aportan, aparecen ciertas dificultades al intentar comparar resultados y establecer adaptaciones de los instrumentos de investigación y de intervención a las formas y las costumbres de las distintas poblaciones del sur de Europa, puesto que sus formas de interacción social y sus usos lingüísticos son, en muchos casos, muy diferentes a los nuestros.

En el caso de España, uno de los últimos estudios sobre incidencia del maltrato entre adolescentes en centros escolares no concluye con un índice concreto de maltrato, sino que presenta los distintos grados de incidencia en función del tipo de agresión recibida (Defensor del Pueblo/UNICEF, 2007). En este sentido, en la tabla 5 podemos observar que el porcentaje de víctimas aumenta considerablemente cuando el tipo de maltrato que sufren es verbal. Sin embargo, también encontramos que algunas formas de agresión física indirecta o de exclusión social alcanzan igualmente porcentajes elevados. También se ofrecen datos en función del género.

Tabla 5. Porcentajes de alumnos que declaran ser víctimas de las distintas situaciones de maltrato en España en 2007

Categoría	Tipos de malos tratos	Chico	Chica	Total
Exclusión social	Me ignoran (n=2788)	10,1	11,0	10,5%
	No me dejan participar (n=2824)	9,8	7,4	8,6%
Agresión verbal	Me insultan (n=2716)	28,9	25,4	27,1%
	Me ponen motes ofensivos (n=2760)	30,4	23,0	26,7%*
	Hablan mal de mí (n=2684)	25,4	37,7	31,6%*
Agresión física indirecta	Me esconden cosas (n=2792)	16,7	15,3	16,0%
	Me rompen cosas (n=2897)	4,2	2,8	3,5%
	Me roban cosas (n=2900)	6,8	5,8	6,3%

Categoría	Tipos de malos tratos	Chico	Chica	Total
Agresión física directa	Me pegan (n=2909)	5,9	1,9	3,9%*
Amenazas/ chantajes	Me amenazan para meterme miedo (n=2870)	7,8	5,1	6,4%
	Me obligan con amenazas (n=2973)	1,0	0,3	0,6%
	Me amenazan con armas (n=2974)	0,9	0,1	0,5%
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n=2974)	0,7	1,0	0,9%

* diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$)

Fuente: Defensor del Pueblo/UNICEF, 2007, p.144, 152.

Es evidente que la gran discrepancia de resultados impide establecer comparaciones entre los distintos porcentajes para tomar decisiones y oportunidades reales de implementar experiencias en aspectos comunes. Las razones de esta dificultad son de carácter metodológico dado que son estudios realizados en distintas épocas que impiden asegurar que los problemas de agresores y víctimas se presenten con mayor asiduidad en los últimos años. No obstante, algunas manifestaciones indican que el acoso en las escuelas adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia hoy que hace 10 ó 15 años, son más graves de lo que se venía asumiendo con anterioridad y merece una seria atención (Olweus, 1998).

Desde el punto de vista metodológico emplean muestras de diferentes tamaños, utilizan instrumentos de recogida de información distintos (cuestionarios presenciales, entrevista telefónica asistida mediante ordenador, etc.) y los análisis estadísticos son también diferentes. Sin embargo, algo común que aúna a todos ellos es la preocupación por conocer el grado de incidencia real del maltrato escolar y el grado de complejidad que presenta su determinación.

Al pasar ciertos problemas conductuales de carácter personal a comportamientos que se perciben como sociales, algunos trabajos recientes apuntan a cambios en la forma de indagar sobre estos procesos de desadaptación escolar y social, rescatando formas de estudio relegadas durante cierto tiempo, como por ejemplo, las experiencias sociales como algo que trasciende al individuo, como algo más que conducta y como algo abordable desde distintas perspectivas metodológicas.

Una comprensión precisa de cómo afecta la familia a los comportamientos que presentan los agresores o víctimas y que puedan permitir a profesores y padres planificar mejor los contextos educativos, sería altamente beneficiosa. Sin embargo, son escasos los estudios existentes en la literatura científica hasta el momento. En concreto, sabemos de

pocos trabajos que analicen conjuntamente la asociación entre variables familiares y los problemas de victimización; se conoce por ejemplo la investigación realizada por Perry, Hodges y Egan (2001) que conjeturan que el origen del comportamiento que presentan los alumnos víctimas se encuentra en unas pésimas relaciones familiares e incluso determinan que los autoesquemas que demuestran de escasa valía personal y debilidad se forman a través de la relación con los padres. Estos autores entienden que esta disposición mental de estos alumnos es un reclamo a la victimización en el contexto escolar.

Tampoco se sabe si existen diferentes repercusiones en el comportamiento de los hijos las actuaciones según proceda del padre o la madre. Lo que se conoce es que los adolescentes describen a sus madres como más dispuestas a escuchar los problemas y sentimientos en comparación con los padres (Forehand y Nousiainen, 1993; Shek, 2000), a pesar de que la relación del adolescente con la madre suele ser más íntima pero también más conflictiva que con el padre (Oliva y Parra, 2004).

Otra característica de los enfoques más recientes radica en el interés por ir más allá de la conducta indagando en los significados o percepciones de las relaciones que presentan los componentes de la comunidad educativa y en las emociones asociadas a las interacciones conductuales y representaciones cognitivas. Por ejemplo, hay estudios como el de Warden, Christie, Kerr y Low (1996) donde profundizan en la diferencia del modo de interpretar de manera diferente el comportamiento antisocial y prosocial por parte de niños y adultos. Algunos autores (Rigby, 1996; Sullivan, 2000) estudian las concepciones del profesorado sobre el comportamiento agresivo del alumnado –percepciones, a menudo, distorsionadas–, como punto de partida de una toma de conciencia que lleve al cambio. Pero, es verdad, que son escasos estos estudios.

5.2. Perspectiva desde los Sistemas Educativos Europeos ante la problemática de la violencia y conflictos escolares

Los sistemas educativos europeos desde hace dos décadas están llevando a cabo profundos cambios estructurales en la educación de sus respectivos países. Entre ellos podríamos mencionar la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza, el impulso de los mecanismos de transición que facilitan la movilidad del alumnado en las diversas modalidades y especialidades, la disminución de las diferencias entre los itinerarios formativos, la atención a los principales problemas sociales y educativos (el desempleo, la marginación, la violencia, la igualdad de oportunidades...), la consideración preferente a las zonas marginales o “sensibles” de los diversos territorios, la democratización de la educación o el profundo cambio de la enseñanza secundaria en la mayoría de los países de la Unión Europea son aspectos importantes en este inicio de siglo (Aramendi y Eyerbe, 2007).

La mayoría de los sistemas educativos europeos a través de sus objetivos reflejan cierta inquietud por la convivencia y los valores democráticos, por la educación ética y moral

y por la sensibilidad hacia la formación de los educandos en los derechos humanos. En el mismo sentido, resaltan la evidente necesidad por el desarrollo de las competencias relacionadas con la resolución de conflictos, la mediación, la ciudadanía, así como incrementar diversas acciones para impulsar la convivencia en los centros educativos. Los diversos países apuntan hacia objetivos relacionados con:

- “Formación del alumnado para la vida en una sociedad democrática” (Dinamarca).
- “El desarrollo integral de los alumnos tanto en conocimientos como en actitudes” (Grecia).
- “Transmitir los aspectos fundamentales de la cultura y enseñar al alumnado a cumplir con sus deberes y ejercitar sus derechos...” (España).
- “Promover el desarrollo personal del alumnado, convirtiéndolos en sujetos equilibrados, sanos, responsables, autónomos, cooperativos, creativos y amantes de la paz y haciéndolos miembros de la sociedad” (Finlandia).
- “La educación ofrecerá a los alumnos conocimientos y habilidades y, en cooperación con las familias, promoverá su desarrollo armonioso para que se conviertan en personas responsables y miembros de la sociedad” (Suecia).
- “Todos los alumnos tienen derecho a un currículo amplio y equilibrado que se adapte a sus necesidades, promueva su desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico y les prepare para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta” (Inglaterra).
- “Preparar a los alumnos para integrarse en la organización democrática de la sociedad” (Islandia).
- “Ofrecer a los alumnos una educación moral y cristiana desarrollando sus habilidades mentales y físicas y dándoles de un conocimiento general amplio que fomente la libertad intelectual y promueva la tolerancia” (Noruega) (Eurydice, 1997).

Si, como hemos ido comprobando los datos todavía no son preocupantes, sin embargo, la conflictividad en las escuelas de secundaria va en aumento desde la década de los ochenta. Igualmente, la realidad social y educativa europea nos hace sospechar que el problema de la convivencia en los centros educativos va a ser un tema candente en los próximos años.

5.2.1. Perspectiva del Sistema Educativo en España

La reforma del Sistema Educativo realizada en España ha dispuesto de un mayor y mejor conocimiento de pautas claras respecto del tratamiento de la indisciplina en los centros educativos no universitarios. La administración educativa ha planteado a diferentes niveles el afrontamiento a la disciplina escolar:

1. Respecto a las *finalidades*, se integran en los propósitos curriculares previstos para los alumnos de todas las etapas de nuestro Sistema Educativo el desarrollo de actitudes, valores y normas (Coll, 1987).
2. En lo que se refiere a la *prevención* de problemas de comportamiento, se establece dos instrumentos, uno de ellos de carácter formal y otro de carácter procedimental: el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y las tutorías, que a su vez regulan y proporcionan –respectivamente– sistemas de intervención sobre los problemas de disciplina existentes.
3. Respecto a las *medidas sancionadoras* por comportamientos tipificados como faltas leves, graves o muy graves, se desarrollan con los decretos relativos a los derechos y deberes de los alumnos. En estos casos, la figura del director del centro, así como el tutor y el Consejo Escolar, ejercen un papel definitivo en la toma de decisiones y aplicaciones de sanciones disciplinarias.

En concreto, la tipificación de las infracciones y sanciones se remite a las normas reguladoras de los derechos y deberes de los alumnos, conteniéndose únicamente en la LODE una referencia al deber general de los alumnos de respetar las normas de convivencia del centro docente (artículo 6, 2). Conviene señalar que el artículo 2 de la misma ley orgánica establece los principios y fines de la actividad educativa entre los que afirma “*la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*” y “*la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*”.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su Título Preliminar se refiere, entre los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo, “*la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*”. Sin embargo, no va más allá que la LODE en la definición del régimen de disciplina que se concreta en su desarrollo reglamentario de esta última ley, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

En el artículo 43.1 del citado real decreto, aplicable en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación, se establece que “*las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procurar la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa*”. Por su parte, en el apartado 2.b) del mismo artículo parece ratificarse la interdicción de los castigos corporales en los términos siguientes:

Artículo 43.2.b). “No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno”.

En todo caso, las correcciones previstas en los artículos 48 y 53 del mismo reglamento no incluyen ningún tipo de castigo corporal, ni entre las correcciones para las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, ni entre las que pueden imponerse para sancionar conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar.

Merece la pena destacar que observando la regulación contenida en el mismo real decreto, las sanciones por conductas contrarias a las normas de convivencia del centro pueden ser acordadas, según los casos, por los profesores, tutores, jefes de estudios o directores, siempre previa audiencia del alumno, y sólo por el Consejo Escolar, también previa audiencia, las de suspensión de asistencia. Las sanciones por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro competen en todo caso al Consejo Escolar y requieren la instrucción de expediente con designación de instructor y audiencia del menor y de sus padres o representantes. Las sanciones correspondientes a esta última categoría de faltas y las consistentes en suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o al centro, es decir, todas las sanciones que han de ser acordadas por el Consejo Escolar, son susceptibles de recurso ante el Director Provincial.

La nueva consideración social y cultural del *bullying* se refleja, asimismo, en la inclusión, en el ámbito de la legislación educativa de una referencia a las víctimas del fenómeno que nos ocupa. De esta manera, la disposición adicional vigésimo primera de la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece lo siguiente: “Las administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos”. Por otra parte, en el ámbito de la justicia de menores, la Fiscalía General del Estado ha elaborado al respecto la Instrucción 10/2005 de 6 de octubre sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, destinada a concretar el procedimiento que deben seguir las denuncias en los casos de acoso.

La legislación por Comunidades Autónomas las podríamos resumir en las siguientes:

Comunidades Autónomas	Legislación
Andalucía	Decreto 85/1999, por el que se regulan los derechos y deberes del alumno y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes, públicos y privados concertados, no universitarios.
Canarias	Decreto 292/1995, por el que se regulan los derechos y deberes del alumno de los centros no universitarios, modificado por el Decreto 81/2001.

Comunidades Autónomas	Legislación
Cataluña	Decreto 266/1997, sobre derechos y deberes de los centros de nivel no universitarios, modificado por el Decreto 81/2001.
Castilla y León	Orden de Educación 52/2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.
Comunidad de Madrid	Decreto 136/2002, por el que se establece el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
Comunidad Valenciana	Decreto 246/1991, sobre derechos y deberes de los alumnos docentes no universitarios.
Navarra	Decreto Foral 417/1992, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios, modificado por el Decreto Foral 191/1997.
País Vasco	Decreto 160/1994, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios.

Llegados a este punto podríamos añadir la reciente disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde se establecen como principios de calidad del sistema educativo:

“la formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, así como la “formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”.

5.2.2. Perspectiva del Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura

A nivel de Extremadura el decreto 50/2007 de 20 de marzo, establece los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Respecto a las normas de convivencia se prevén las correcciones de las conductas contrarias a las mismas, que siem-

pre deberán tener un carácter educativo. Por otra parte, se introduce la figura del “mediador” para la resolución conciliada de conflictos, de manera que, con el Director, el Consejo Escolar y la Comisión de Convivencia, coadyuven a la consecución de un clima que favorezca el proceso educativo.

Otra acción que se ha acometido ha sido la creación del *Observatorio Regional de Convivencia escolar* (Constituyéndose este órgano colegiado el 24 de mayo de 2007) (D.O.E. nº 74, 28 de junio; ORDEN de 17 de mayo de 2007) y que en la actualidad está supervisando las acciones de prevención e intervención que desde la Consejería de Educación se están acometiendo en nuestra Comunidad Autónoma respecto a la convivencia en los centros educativos extremeños.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO
INVESTIGACIÓN SOBRE EL MALTRATO ENTRE IGUALES
EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE EXTREMADURA

INVESTIGACIÓN SOBRE EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE EXTREMADURA

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La finalidad de la investigación llevada a cabo fue determinar la incidencia actual del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los institutos de educación secundaria de Extremadura, y más concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, seleccionamos una muestra representativa de alumnos y profesores que cursan e imparten respectivamente clases en estos niveles en la Comunidad autónoma de Extremadura.

Al diseñar esta investigación pensamos en comparar la información aportada tanto por profesores como por alumnos, con el convencimiento de que esto contribuiría a desvelar cuál es la situación de la incidencia real de este fenómeno socioeducativo en nuestros centros desde el punto de vista de los dos principales partícipes.

En **relación con el alumnado**, el objetivo general del estudio consistió en determinar las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Extremadura desde las siguientes perspectivas:

- a) Determinar el grado de incidencia de las distintas manifestaciones de maltrato desde la percepción diferenciada de los testigos, las víctimas y agresores.
- b) Comprobar si existe alguna tendencia diferenciadora desde la percepción de los testigos, las víctimas y los agresores de los tipos de maltrato en función de algunas variables relevantes que se han tenido en cuenta en la muestra (género de los sujetos, nivel educativo, hábitat, provincia y titularidad del centro).

- c) Identificar a los protagonistas del maltrato y la circunstancias en los que se produce (quiénes son las personas que agreden y dónde se producen las agresiones), cuáles son las relaciones sociales en el centro y cuál es el papel de las bandas.
- d) Describir cómo reaccionan los protagonistas del maltrato (con quién hablan las víctimas, quiénes intervienen, qué hacen los compañeros según los agresores y qué hace el profesorado).

Por su parte, **en relación con el profesorado**, los objetivos se centraron en los siguientes:

- a) Detallar cuál es la opinión del profesorado sobre los problemas del centro.
- b) Identificar desde el punto de vista del profesorado cuáles son las causas de la conducta agresora y los factores que la explican.
- c) Caracterizar el comportamiento del profesorado extremeño como parte del conflicto.
- d) Conocer cuál es la reacción de los centros y del profesorado ante el maltrato.

2. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

2.1. Muestra de alumnado y profesorado

Alumnado

El muestreo que se llevó a cabo para seleccionar al alumnado fue polietápico, estratificado, aproximadamente proporcional, por conglomerados y con selección aleatoria de grupos en los centros públicos y privados concertados que imparten E.S.O. en Extremadura. Los estratos se establecieron por *provincias y zonas geográficas* de la comunidad extremeña a partir de la cual se seleccionan *poblaciones por número de habitantes*. El conglomerado estaba constituido por los centros y los grupos-aula de alumnos hasta completar el tamaño muestral deseado.

Según el anuario estadístico de Extremadura de 2005, la población de alumnos y alumnas de ESO matriculado en el curso 2004-2005 en centros públicos es de 43.780 y en centros privados 12.614, en total 56.394.

En la muestra participaron 2091 alumnos y alumnas de los 24 centros públicos y privados-concertados que imparte la Educación Secundaria Obligatoria, lo que representó un 3,71% del total de la población (centros públicos y privados). Con un nivel de confianza del 95,5% , el error muestral estimado es del 2,1% ($p=q=0,5$).

Globalmente, las características de la muestra del alumnado según los criterios de distribución fueron las siguientes:

<i>Distribución muestral en función del número de habitantes de las poblaciones</i>	
Poblaciones de más de 50.000 habitantes: 48,0%	1004 sujetos
Poblaciones entre 25.000 y 50.000 habitantes: 13,6%	284 sujetos
Poblaciones de menos de 25.000 habitantes: 38,4%	803 sujetos

<i>Distribución muestral por provincias</i>	
Badajoz: 59,1%	1235 sujetos
Cáceres: 40,9%	856 sujetos

<i>Distribución muestral por niveles educativos</i>	
1º de ESO: 25,9%	542 sujetos
2º de ESO: 25,1%	525 sujetos
3º de ESO: 26,3%	549 sujetos
4º de ESO: 22,7%	475 sujetos

<i>Distribución muestral por género</i>	
Hombres: 50,1%	1048 sujetos
Mujeres: 49,9%	1043 sujetos

<i>Distribución muestral por titularidad del centro</i>	
Públicos: 78,0%	1631 sujetos
Privados-concertados: 22,0%	460 sujetos

Profesorado

La muestra la conformaron 263 profesores y profesoras de los mismos centros educativos seleccionados. Por tanto, en este caso la selección de la muestra fue intencional, y en este sentido no podrá garantizarse la representatividad de la misma respecto del conjunto de la población de profesores y profesoras de E.S.O. de Extremadura, aunque lo verdaderamente interesante en nuestro estudio se centra en analizar qué conoce el profesorado de los casos de maltrato y cómo se aborda el problema desde su perspectiva en los centros y alumnado seleccionado.

En el anuario estadístico de 2005, la población de profesores y profesoras de Educación Secundaria en el curso 2004-2005 en centros públicos y privados es de 7.747, en este cómputo se engloban tanto los profesores de Bachillerato, Formación Profesional y de Educación Secundaria Obligatoria. Así, el porcentaje de la muestra representa el 3,39% del total del profesorado de esta etapa, y teniendo en cuenta el nivel de confianza del 95,5% y un error muestral estimado del 6,1% ($p=q=0,5$), nos parece adecuado para este tipo de estudio.

Las características de la muestra del profesorado según los criterios de distribución fueron los siguientes:

<i>Distribución muestral en función del número de habitantes de las poblaciones</i>	
Poblaciones de más de 50.000 habitantes: 49,4%	130 sujetos
Poblaciones entre 25.000 y 50.000 habitantes: 11,8%	31 sujetos
Poblaciones de menos de 25.000 habitantes: 38,8%	102 sujetos

<i>Distribución muestral por provincias</i>	
Badajoz: 63,5%	167 sujetos
Cáceres: 36,5%	96 sujetos

<i>Distribución muestral por años de experiencia docente</i>	
Menos de 6: 20,9%	55 sujetos
Entre 6 y 12: 25,5%	67 sujetos
Entre 13 y 20: 21,7%	57 sujetos
Entre 21 y 30: 22,1%	58 sujetos
Más de 30: 9,1%	24 sujetos
No contestan: 0,8%	2 sujetos

<i>Distribución muestral por grupos de edad</i>	
Entre 20 y 30: 16,3%	43 sujetos
Entre 31 y 40: 34,6%	91 sujetos
Entre 41 y 50: 30,4%	80 sujetos
Entre 51 y 60: 17,1%	45 sujetos
Más de 60: 1,5%	4 sujetos

2.2. Instrumentos

2.2.1. Cuestionario del alumnado

El cuestionario del alumnado incluye diversos tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales, contemplados en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000 y 2006) en relación con los tipos de agresión y desde distintos puntos de vista (testigos, víctimas y agresores): **exclusión social** (ignorar, no dejar participar), **agresión verbal** (*insultar, poner motes ofensivos, hablar mal de otro a sus espaldas*), **agresión física indirecta** (*esconder cosas de la víctima, romper cosas de la víctima, robar cosas de la víctima*), **agresión física directa** (*pegar*), **amenazas** (*amenazar sólo para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con armas*), **acoso sexual** con actos o comentarios.

El cuestionario, que comienza por la identificación de datos personales anónimos (género, edad y nivel educativo), está organizado en bloques y muestra la siguiente estructura:

- a) Los ítems 1, 2 y 3 plantean cuestiones relacionadas con lo que ocurre en el centro desde el punto de vista del alumnado como espectador o testigo.
- b) Desde el ítem 4 hasta el 14, se abordan cuestiones relacionadas con el trato que recibe el alumnado como víctima (tipo de maltrato, número de personas que participan, características de los agresores, lugares donde ocurre, personas con quien comparte la agresión y actuación de la misma), así como otras cuestiones sobre la relación social y estados emocionales vividos por el sujeto.
- c) Del ítem 15 al 19, se tratan cuestiones relacionadas con el tipo de agresión desde la perspectiva del agresor, así como las actuaciones que realizan los profesores y el propio alumno que responde al cuestionario.
- d) Los ítems 20 al 26 se refieren a cuestiones que aportan información socio-familiar: con quién convive, número de hermanos y posición ocupada por el encuestado, nivel de estudios de padres y madres, profesiones de sus padres, etc.

La mayoría de las cuestiones relacionadas con las características de la situación desde cualquiera de los puntos de vista (testigo, víctima o agresor) y ante cualquier situación (lugar, intervención de testigos, comunicación e información a otros de la situación vivida, duración y persistencia del posible acoso, etc.), se valoran en función de la intensidad de ocurrencia de la conducta de maltrato o acoso (nunca, a veces, a menudo y siempre).

2.2.2. Cuestionario del profesorado

Del mismo modo que el cuestionario del alumnado, el del profesorado se inicia con cuestiones personales como el género, el grupo de edad y los años de experiencia docente. En un principio, se plantea un estudio diferenciado entre el profesor que responde y el orientador o jefe de estudio con preguntas específicas para ambos, pero dada la escasa muestra recogida de orientadores y jefes de estudio, obviamos esta diferenciación, puesto que no podríamos generalizar a este perfil de profesorado. En todos los casos, se consideran profesores, independientemente de que alguno de ellos fuese jefe de estudios u orientador. La estructura del cuestionario del profesorado fue la siguiente:

- a) Las cuestiones 1 y 2 intentan describir la importancia que el profesorado concede a determinadas situaciones que condicionan el funcionamiento y la convivencia en el centro.
- b) Las cuestiones 3 y 4 tratan sobre las características del maltrato y la frecuencia del mismo entre alumnos, mientras que el ítem 11 recoge información sobre la fre-

cuencia de agresiones del alumnado hacia el profesorado y el ítem 13 recoge la frecuencia de agresiones del profesorado hacia el alumnado.

- c) Las cuestiones 5, 6, 7 y 8 están relacionadas con las actuaciones del profesorado ante las situaciones de maltrato, así como la percepción que tiene el profesorado sobre las actuaciones llevadas a cabo en el centro (cuestiones 14 y 16).
- d) Las cuestiones 9 y 10 permiten valorar las causas que el profesorado considera conductas de maltrato por parte del alumnado.
- e) En las cuestiones 15 y 17 se recoge información sobre la evolución percibida por el profesorado a lo largo de estos años sobre las situaciones conflictivas en los centros y se plantean abiertamente qué sugerencias podría apuntar para resolver, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos.
- f) Las últimas cuestiones (18 y 19) nos permiten contrastar la percepción del profesorado respecto del nivel medio de estudio de los padres del centro y de su nivel socioeconómico.

2.3. Procedimiento

El diseño de investigación por encuesta es de carácter transversal y descriptivo de la situación del maltrato en Extremadura en función de los objetivos planteados. La aplicación de los cuestionarios fue llevada a cabo por personal técnico especialmente preparado para este fin. Estos técnicos acudieron a los centros y a las clases previo acuerdo con la dirección de los centros y con el profesorado que en ese momento impartía clases.

Los directores o directoras de todos los centros seleccionados fueron informados por parte de la directora del proyecto de los objetivos de la investigación, quienes autorizaron en primera instancia sin necesidad de recurrir a otros centros alternativos que se tenían previsto. Del mismo modo, y una vez en el centro, el aplicador entregó los cuestionarios al profesorado a quienes se les explicó la finalidad del estudio y la disponibilidad del propio encuestador y del equipo de investigación para aclarar las dudas o preguntas que no entendieran.

En relación con la aplicación del cuestionario al alumnado, el procedimiento fue el siguiente: una vez que se presenta a la clase y explica la finalidad de la investigación, se les informa que no se trata de ningún examen, que se está llevando a cabo una investigación sobre el maltrato entre iguales y nos interesa mucho la opinión del alumnado. A continuación se le entrega un cuestionario a cada alumno y el aplicador lee las instrucciones en voz alta. Antes de comenzar a responder, les anima a preguntar en caso de que tengan alguna duda sobre la finalidad del estudio y se da comienzo sin ningún tiempo límite, al mismo tiempo se les informa de que durante la respuesta al cuestionario se atenderán personalmente todas las dudas o cuestiones que no entiendan.

3. RESULTADOS

A continuación se mostrará la incidencia de las diferentes conductas; no obstante, es necesario considerar que este porcentaje está sujeto a los márgenes de error de cualquier investigación de estas características derivados de los procedimientos de selección y del tamaño muestral comentados anteriormente.

En general, se expresarán los datos en forma de frecuencia relativa (porcentajes). En algunos casos se utilizarán pruebas de significación estadística para contrastar las hipótesis sobre diferencias de incidencia en función de algunas variables. En todos los casos, el nivel de confianza seleccionado es del 99,5% ($p < 0,005$). Esto quiere decir que trabajamos con un error muy pequeño. A este error se le denomina en la investigación científica como “error tipo I” (inferior al cinco por mil), y consiste en rechazar (o considerar falsa) la hipótesis nula cuando es verdadera. Quiere decir, por tanto, que hay un bajo riesgo de encontrar diferencias significativas cuando realmente no las hay. No es fácil encontrarse con investigaciones de estas características con niveles de confianza tan elevados, pero dada la responsabilidad que tenemos como equipo investigador y el uso que se puede hacer de los resultados, hemos preferido ser exigentes.

Como hemos comentado, en las preguntas a los cuestionarios relativas a la incidencia se han utilizado cuatro categorías para estimar la intensidad de la conducta, aunque desde un punto de vista conceptual, y dada la característica de persistencia que acompaña al acoso entre iguales, hemos considerado que las opciones de “a menudo” y “siempre” son las que mejor definen la situación de acoso real, mientras que podríamos considerar *maltrato* a aquella conducta que se da “a veces”.

También es necesario advertir que el tamaño de la muestra en las respuestas a los ítems, no siempre coincide con la muestra seleccionada, ya sea alumnado o profesorado, puesto que hay un número variable de ellos que no siempre responde a todas las cuestiones, aunque en ningún momento se pone en riesgo la fiabilidad y validez de los resultados.

3.1. Respuestas del alumnado

La presentación de las respuestas del alumnado se hará teniendo en cuenta la situación particular de quien responde al cuestionario (testigos, víctimas y agresores).

3.1.1. Percepción de los testigos, víctimas y agresores sobre la incidencia del maltrato en Extremadura

A continuación recogemos los resultados más relevantes de la investigación que están relacionadas con la percepción del alumnado desde su triple papel (testigo de los hechos, víctima y agresor). Se obtiene la media aritmética de los porcentajes que nos servirá como

indicador global del maltrato y acoso entre iguales entre Extremadura y se aportan algunos comentarios interpretativos.

Percepción de los testigos

Una primera apreciación que puede llamar la atención son los altos porcentajes de alumnos y alumnas que manifiestan ser testigos de las distintas modalidades de maltrato, tal y como podrá comprobarse en la tabla 1. No obstante, esto es de lo más lógico, puesto que hay más personas espectadoras que víctimas o agresoras. Lo más importante en este caso es determinar el orden de frecuencia tomando como referencia el “Total de incidencia” en el que suceden los distintos tipos de maltrato, y comparar el mismo con el señalado por las víctimas y agresores para asegurarse de la estabilidad de las respuestas de los distintos protagonistas. En este sentido, y teniendo en cuenta los grandes grupos de maltrato, comprobamos que la agresión verbal (*insultar, poner motes y hablar mal de él/ella*) ocupa el primer grupo, seguido de algunas manifestaciones de exclusión social (*ignorar y no dejar participar*) mezcladas con la agresión física indirecta (*esconder cosas, robar cosas y romper cosas*) y directa (*pegar*). Por último, *obligar con amenazas y acosar sexualmente* ocupan los últimos puestos en la frecuencia, que podrían ser considerados las manifestaciones más graves del maltrato.

Tabla 1: Manifestaciones e intensidad del maltrato según los testigos (%)

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total de incidencia
Insultar	17,5	44,1	27,1	11,4	82,5
Poner motes	19,0	38,1	25,3	17,5	81,0
Hablar mal de él/ella	26,2	43,4	21,7	8,7	73,8
Ignorar	26,9	53,6	15,2	4,3	73,1
Esconder cosas	39,1	42,0	14,3	4,7	60,9
No dejar participar	46,9	39,1	10,9	3,1	53,1
Amenazar (meter miedo)	52,2	34,3	10,0	3,6	47,8
Pegar	58,1	32,2	7,2	2,4	41,9
Robar cosas	73,7	20,7	3,8	1,8	26,3
Romper cosas	75,1	20,1	3,1	1,7	24,9
Obligar con amenazas	88,6	8,6	2,1	0,8	11,4
Acosar sexualmente	92,9	5,0	1,1	1,0	7,1

Percepción de las víctimas

Desde el punto de vista la víctima, y de manera global, la percepción de la incidencia del “maltrato” (9,4% y 9,3%) y “acoso” (1,8% y 1,7%), nos permite afirmar que los *insultos* y *hablar mal de él/ella*, junto con *poner motes* constituye cerca del 70% del maltrato, mientras que el 30% restante se distribuye entre otras formas de maltrato indirecto (ni físico ni verbal), en los que destacan formas como *no dejar participar*, *ignorar*, *esconder cosas*, *romper cosas* y *robar cosas*.

Por otro lado, existen conductas que implican un maltrato físico o psicológico directo como *pegar*, *obligar con amenazas*, *acosar sexualmente* o *amenazar con armas* que son escasamente percibidas por parte de las víctimas. El alumnado responde con el siguiente porcentaje cuando se le pide que exprese si se dan “a veces” las siguientes conductas: *amenazar para meter miedo* (4,7%), *amenazar con armas* (0,5%), *pegar* (4,3%) o *acosar sexualmente* (1,7%). Pero esta proporción disminuye bastante cuando se le pide a la víctima que exprese si se produce “muy frecuentemente”, y en este caso los porcentajes se sitúan entre el 0,7% y el 0,2%.

La relación entre los compañeros queda reflejada en la respuesta dada a una cuestión fundamental en la que el alumnado expresa “cómo se siente tratado por los compañeros desde que comenzó el curso”. Es una forma diferente de preguntar pero que dará oportunidad de comprobar la coherencia entre las respuestas dadas a esta pregunta y el resto de las cuestiones en relación con las características de la situación del maltrato o acoso percibida por la víctima que lo sufre.

En primer lugar, lo que se observa es que un 11,2% del alumnado, en algún momento del curso, ha experimentado algunas o varias de las situaciones descritas; si bien la intensidad expresada varía enormemente desde aquellas situaciones que se dan “a veces” a aquellas situaciones que se dan muy frecuentemente, tal y como queda expresada en las opciones de “a menudo” y “siempre”. Seguramente, estas son las dos opciones más preocupantes desde nuestro punto de vista, porque implica una continuidad asimétrica por el abuso de poder de unos alumnos sobre otros. Precisamente, el hecho de que la opinión sea expresada por las víctimas se presume como la situación de acoso más clara, puesto que parte de la percepción del sujeto que la vive, aunque no sea percibida ni por los testigos ni por los agresores.

Comprobamos que entre las manifestaciones de maltrato desde el punto de vista de las víctimas, ocupan un lugar destacado los *insultos*, los *motes* con ánimo de ridiculizar y ofender, *hablar mal de él/ella* y *esconder cosas*, que son las que se llevan a cabo con mayor frecuencia, y además pueden hacerse de manera sutil, sin necesidad de llamar excesivamente la atención de los adultos o de otros compañeros-testigos. Con lo cual, podríamos estar ante una situación de difícil identificación, a no ser que las propias víctimas alerten de su vivencia o que exista una especial sensibilización de la población escolar (fundamentalmente profesorado y alumnado) que permita identificar las señales del maltrato y/o el acoso.

Por otro lado, las situaciones de agresiones físicas directas, tales como *robar*, *pegar*, *acosar sexualmente*, *amenazar con armas* ocupan un lugar menos destacado, pero suficiente para estar atentos a la existencia de casos aislados en los niveles de E.S.O., con el consiguiente sufrimiento por parte de quien los padece. De hecho, comprobamos que un 4,4% manifiesta que “a veces” le han roto cosas y un 6,5% que le han robado cosas, mientras que si observamos si esto se ha realizado muy frecuentemente, los porcentajes descienden al 0,7% y al 1,2% respectivamente (suma de porcentajes de “a menudo” y “siempre”). *Pegar* junto con *amenazar para meter miedo* son otras dos situaciones de maltrato que se da “a veces”, alrededor del 4% entre las víctimas, y disminuye considerablemente hasta el 0,5-0,7% cuando se responde que se da muy frecuentemente.

En la tabla 2, y en orden descendente, mostramos las distintas manifestaciones de maltrato en función del “total de la incidencia” que prácticamente coincide con el orden en la que dicha manifestación se da en la columna de “a veces” y en la columna de “a menudo”. Es precisamente otro de los principales indicadores de la adecuada fiabilidad de las respuestas de las víctimas, que sólo varía algo más cuando se expresa que los estudiantes la sufren “siempre”; es decir, en los casos más graves.

Tabla 2: Manifestaciones e intensidad del maltrato según las víctimas (%)

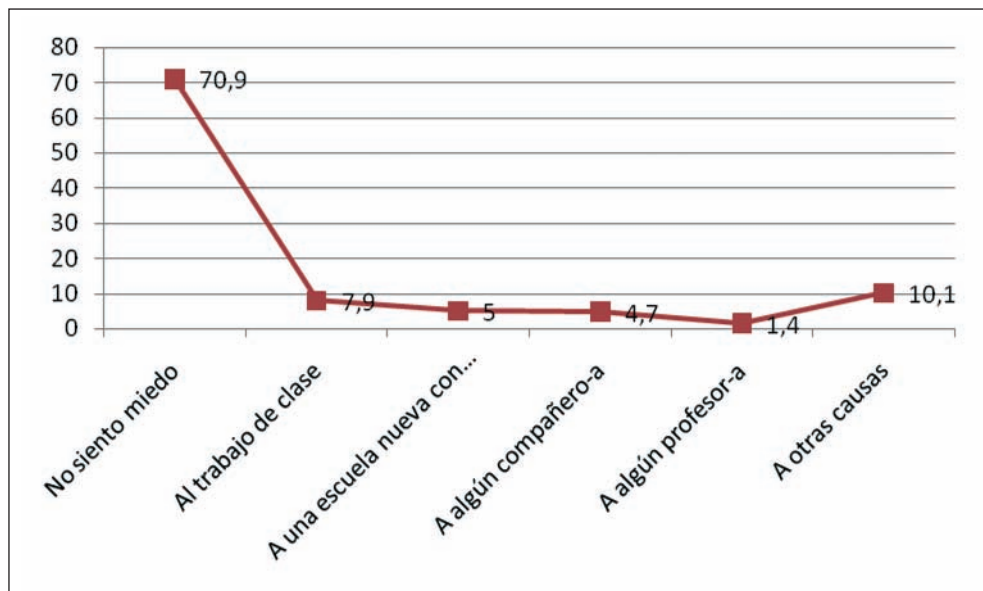
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total de incidencia
Insultar	73,2	22,6	3,0	1,2	26,8
Poner motes	74,6	19,5	3,9	2,0	25,4
Hablar mal de él/ella	76,1	21,0	2,2	0,7	23,9
Esconder cosas	81,3	17,0	1,2	0,4	18,7
Ignorar	88,3	11,2	0,4	0,2	11,7
No dejar participar	88,6	7,3	1,3	2,8	11,4
Robar cosas	92,3	6,5	0,9	0,3	7,7
Amenazar (meter miedo)	94,6	4,7	0,6	0,1	5,4
Romper cosas	94,9	4,4	0,5	0,2	5,1
Pegar	95,1	4,3	0,3	0,2	4,9
Acosar sexualmente	97,6	1,7	0,2	0,5	2,4
Obligar con amenazas	98,7	1,0	0,1	0,1	1,3
Amenazar con armas	99,0	0,8	0,1	0,1	1,0
GLOBAL	88,8	9,4	1,1	0,7	11,2

Comprobamos en este estudio que la agresión verbal (*insultar, poner motes y hablar mal de él/ella*) y la exclusión social (*me ignoran, no me dejan participar*) ocupan los primeros puestos de la tabla, mientras que las agresiones físicas indirectas (*esconder cosas y robar cosas*) y directas (*pegar*) ocupan los puestos medios. Por otra parte, los puestos inferiores de la tabla, por su menor frecuencia, son ocupados por el acoso sexual y las amenazas/chantajos (*obligar con amenazas y amenazar con armas*).

Otra de las cuestiones que indica una situación de maltrato es la expresada por el miedo que experimenta el alumnado al ir al centro educativo y la causa del mismo. Los resultados nos indican que el 79,0% del alumnado “no ha sentido miedo nunca”, mientras que el 19,1% “ha sentido miedo alguna vez”, el 1,2% “ha sentido miedo frecuentemente” (más de 3 ó 4 veces) y el 0,7% “siente miedo casi todos los días”. Precisamente esta sensación de miedo es la que, de manera principal, identifica al alumnado maltratado, independientemente de las circunstancias que lo caractericen. Pensamos que estos porcentajes (entre 0,7% y 1,2%) podrían ser otro de los indicadores globales relevantes de la incidencia del acoso entre iguales.

No obstante, este indicador queda más perfilado cuando se le pregunta al alumnado sobre la causa del miedo. Las respuestas son variadas, aunque lógicamente el porcentaje más elevado es aquel que afirma que “no siente miedo” (70,9%). El resto de las respuestas se distribuyen de manera variada entre distintas causas: el “trabajo de clase” (no saber hacerlo, las notas,...), que ocupa el 7,9% del miedo; el encontrarse en un “nuevo centro con gente diferente”, implica el 5,0%; el 4,7% expresa que su causa es el miedo “a uno o varios compañeros”; mientras que el 1,4% expresa miedo “hacia algún profesor”. El porcentaje restante se diversifica de manera poco clara hacia otras causas no expresadas o hacia varias conjuntamente señaladas. A partir de estos datos, consideramos que, independientemente de la frecuencia experimentada (“a veces” o “muy frecuentemente”), el 4,7% del alumnado de E.S.O. se ha sentido amedrentado por otros compañeros.

Gráfica 1: Causas del miedo del alumnado (%)



En síntesis, y según los resultados, podemos afirmar que el acoso se produce en menor medida que el maltrato desde el punto de vista de las víctimas, situándose la incidencia del maltrato entre iguales alrededor del 9% y aproximadamente en el 2% se produce acoso, aunque estos porcentajes varían según las distintas manifestaciones del mismo. Estos resultados son relativamente coherentes con la percepción del miedo hacia algún compañero (4,7%), que prácticamente se sitúa entre ambos porcentajes de acoso y maltrato respectivamente (2% y 9%).

La interpretación razonable que se puede hacer sobre estos valores porcentuales en relación con el “miedo” expresado por las víctimas en comparación con el porcentaje del maltrato (9%) y el acoso (2%), es que no todo el alumnado que se siente maltratado tiene que sentir miedo de algún compañero o compañera, aunque también es razonable que el 2% acosado sí lo sienta. Este dato supondría un nuevo reto para el análisis en relación con la obtención de la incidencia cuantificada del maltrato según las víctimas, puesto que si el miedo de la víctima forma parte del maltrato, ¿qué ocurre con el resto hasta llegar al 9%? Pensamos que el 4,7% del miedo se reparte entre el alumnado acosado (2%) y el resto que sería del alumnado maltratado, con lo cual podríamos suponer que la incidencia del maltrato podría ser menor. Y es que la clave de esta diferencia podría estar en la interpretación que hace la víctima a la hora de responder al cuestionario sobre las distintas manifestaciones agresivas, puesto que no todos los alumnos podrían entender lo mismo cuando se habla de *poner motes*, *insultar*, *acosar sexualmente*, etc.

Percepción de los agresores

La percepción de los agresores nos advierte de la conciencia que tiene el propio agresor en las conductas de agresión que dirige hacia sus víctimas. En este sentido, los porcentajes de maltrato ocasional (“a veces”) son del 10,7% mientras que las situaciones globales de acoso en Extremadura se sitúan en el 2,8%.

Sin embargo, estos resultados contrastan con la percepción que tienen los testigos y las víctimas. Es decir, que el acosador percibe en mayor medida que los testigos y sus víctimas, conductas que para él/ella son de acoso, mientras que esta percepción no es compartida por el resto de sus compañeros. Si esto es así, podríamos suponer que el reconocimiento de una conducta de maltrato o acoso por parte de quien la realiza, independiente de si ésta es realmente percibida o no por las víctimas o los testigos como tal, es un buen comienzo para su eliminación a través de intervenciones preventivas o correctivas.

No obstante, la consideración de cómo se percibe y qué se considera maltrato y acoso por parte del alumnado (testigo, víctima y agresor) implicaría un estudio más profundo que va más allá de los objetivos de este trabajo.

En cuanto a la jerarquía según los porcentajes, es importante considerar algunas variaciones que se dan entre los testigos, por un lado; y entre víctimas y agresores, por otro. Es decir, mientras que estos dos grupos mantienen un orden muy similar de las manifestaciones del maltrato, los porcentajes de incidencia según los testigos son muy superiores. Así, observamos que la agresión verbal y la exclusión social son los dos grupos más frecuentes, mientras que el grupo medio de la tabla lo ocupan las agresiones directas e indirectas, y el último lugar es ocupado por las situaciones más grave del maltrato como son las amenazas y el acoso sexual. La acción de *pegar* es utilizada con mayor frecuencia por parte de los agresores (7,7%) y se produce en más ocasiones que las *amenazas*, *robar cosas* u otras formas más graves de maltrato, mientras que esta misma acción es percibida por la víctimas como una de las cuatro manifestaciones más graves del maltrato junto con el *acosar sexualmente*, *obligar con amenazas* y *amenazar con armas*.

En resumen, consideramos que las respuestas a los cuestionarios, tanto por parte de los agresores como de las víctimas, son bastante coherentes y con indicadores claros de estabilidad en el orden y frecuencia relativa en el que se producen, tal y como apreciamos en las tablas 2 y 3.

Tabla 3: Manifestaciones e intensidad del maltrato según los agresores (%)

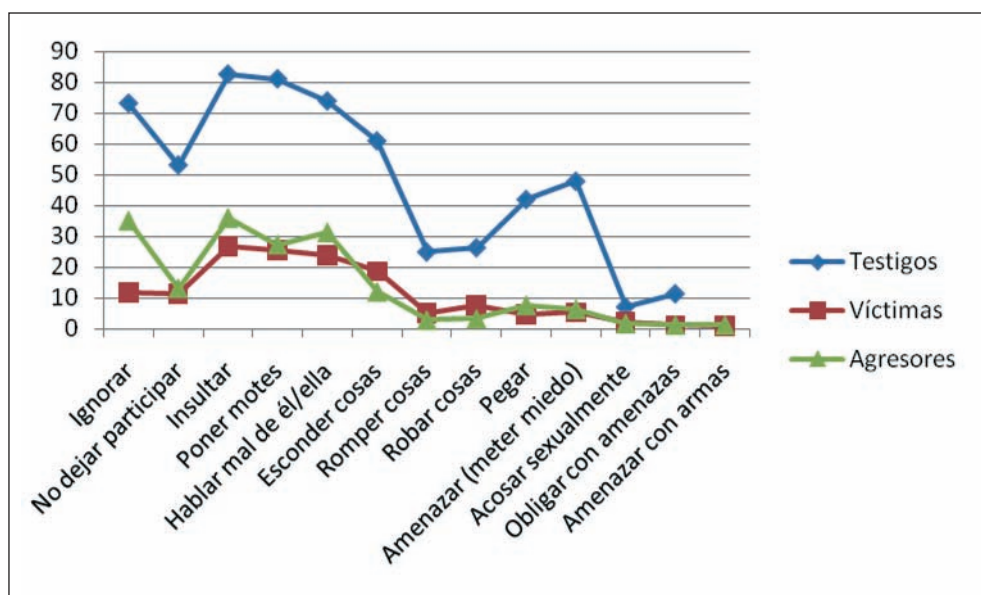
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total de incidencia
Insultar	63,9	29,8	1,3	1,9	36,1
Ignorar	64,8	27,4	3,7	4,1	35,2
Hablar mal de él/ella	68,6	26,9	2,7	1,8	31,4
Poner motes	72,6	22,6	2,4	2,5	27,4
No dejar participar	86,8	9,1	2,0	4,3	13,2
Esconder cosas	87,9	10,4	1,2	0,5	12,1
Pegar	92,3	1,0	1,0	0,9	7,7
Amenazar (meter miedo)	93,5	5,2	0,5	0,8	6,5
Robar cosas	96,7	2,2	0,4	0,7	3,3
Romper cosas	97,1	1,9	0,6	0,4	2,9
Acosar sexualmente	98,2	0,9	0,2	0,6	1,8
Obligar con amenazas	98,7	0,6	0,1	0,5	1,3
Amenazar con armas	98,7	0,7	0,1	0,5	1,3
GLOBAL	86,1	10,7	1,2	1,5	13,9

Referido al porcentaje de agresores, advertimos que podrían declararse como tales atendiendo a la categoría de “a veces” y el “Total de incidencia”. Comprobamos que existe un mayor número de agresores autopercebidos como tal ante situaciones de maltrato verbal, de exclusión social y *pegar*; mientras que en otras manifestaciones, algunas de ellas muy graves como el *acoso sexual* y algunas formas de amenaza, el porcentaje es bastante similar entre las víctimas y los agresores.

Un aspecto relevante es que el porcentaje de maltrato expresado por los agresores es del 10,7% según la expresión global de “a veces”, aunque con distintos porcentajes según las manifestaciones, mientras que la situación de acoso estaría alrededor el 2,7% (1,2 + 1,5) cuando las manifestaciones se dan “a menudo” y “siempre”.

En la gráfica 2 observamos claramente estas diferencias comentadas entre las distintas situaciones del alumnado (testigos, víctimas y agresores), tomando como referencia el “Total de incidencia”, que expresa la máxima proporción en las distintas manifestaciones de agresión.

Gráfica 2: Comparación del porcentaje de testigos, víctimas y agresores (% Total de incidencia)



Finalmente, de los resultados expuestos hasta ahora se podría obtener el siguiente resumen en relación con la percepción de las víctimas, agresores y testigos sobre la incidencia:

- El porcentaje global de maltrato percibido por los agresores es ligeramente superior cuando se toma como referencia el total de incidencia en comparación con las víctimas, aunque este dato es variable según las conductas concretas del maltrato. Así, los agresores muestran porcentajes superiores a las víctimas en *insultar*, *ignorar* y *hablar mal de él/ella*, mientras que las víctimas muestran porcentajes ligeramente superiores a los agresores en *esconder cosas* y *robar cosas*.
- A pesar del riesgo que entraña el hablar de “gravedad” en el maltrato escolar, existe una relación inversa entre ésta y la incidencia. En este sentido, *acosar sexualmente*, *amenazar con armas* y *obligar con amenazas*, son las formas de maltrato menos frecuentes, mientras que los abusos verbales y las conductas de exclusión social son las más frecuentes. Por otro lado, en la zona media de la tabla se encuentran las manifestaciones de agresión física indirecta (*amenazar para meter miedo*, *robar cosas*, *esconder cosas* y *romper cosas*) y de agresión física directa (*pegar*).
- En cuanto a la incidencia del maltrato y del acoso manifestado tanto por víctimas como agresores, los porcentajes en el primer caso se sitúan (en números enteros) entre el 9 y 11%, mientras que en el acoso se sitúa aproximadamente entre el 2 y el 3%.

3.1.2. Variación de la incidencia del maltrato según las características de la muestra

Al exponer las características en la selección del alumnado, hacíamos referencia a distintas variables que se tuvieron en cuenta a la hora de utilizar una muestra representativa de la población a la que va dirigido el estudio, puesto que estas variables podrían estar relacionadas con la incidencia del maltrato. Precisamente, en este apartado comprobaremos si existen diferencias significativas porcentuales en relación con el hábitat (mayor o menor número de habitantes), las provincias, los niveles educativos (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), el género y la titularidad del centro (público o privado) tanto en relación con los testigos, las víctimas y los agresores, para ello se utilizará un nivel de confianza superior al 99,5% ($p < 0,005$). Como podremos apreciar, no todas las variables estudiadas parecen igualmente relevantes sobre la incidencia del maltrato entre iguales.

Como indicador de la incidencia tomaremos el “total de incidencia” obtenida a partir de la suma de los porcentajes de “a veces”, “a menudo” y “siempre”, y al mismo resultado llegamos mediante la diferencia algebraica entre 100% y el porcentaje expresado de que “nunca” ha sucedido.

Variación de la incidencia según los testigos

En relación con el hábitat, los testigos observan mayor tendencia porcentual significativa en algunas de las manifestaciones del maltrato. Así, *pegar*, *romper acosar*, *acosar sexualmente* y *obligar con amenazas* se da en un porcentaje mayor en las localidades de entre 25 y 50 mil habitantes (25-50), mientras que *robar cosas* se observa más en poblaciones de más de 50 mil habitantes (>50).

Tabla 4: Diferencias significativas de maltrato según los testigos en función del hábitat (%)

	> 50	25-50	< 25
Pegar	39,4	46,5	43,3
Robar cosas	29,3	27,1	22,2
Romper cosas	25,0	27,2	24,1
Acosar sexualmente	4,5	9,9	9,4
Obligar con amenazas	9,5	16,9	12,0

Las provincias arrojan diferencias significativas porcentuales en *robar cosas*, apreciada más en Badajoz (29,4%) que en Cáceres (22,4%) y *amenazar para meter miedo*, también observada en Badajoz más que en Cáceres (51,2% y 43,7% respectivamente).

En cuanto al nivel educativo, encontramos diferencias significativas en *insultar* y *poner motes*, apreciándose una mayor incidencia según los testigos en 2º y 3º de ESO, mientras que *hablar de él/ella*, *romper cosas* y *robar cosas* son manifestaciones de maltrato que se dan más en 3º y 4º de ESO. No obstante, por el interés que puede suscitar conocer el resto de porcentajes, mostramos en la tabla 5 los porcentajes de incidencia total en cada uno de los niveles educativos.

Tabla 5: Diferencias de incidencia total de maltrato según los testigos en función del nivel (%)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorar	67,8	73,3	76,8	74,7
No dejar participar	52,6	56,1	53,0	50,5
Insultar	78,3	85,3	86,2	80,0
Poner motes	75,0	82,7	84,4	81,9
Hablar mal de él/ella	64,1	74,6	78,4	78,9
Esconder cosas	57,4	59,5	61,7	65,6
Romper cosas	20,8	19,7	28,9	30,8
Robar cosas	21,0	25,4	31,0	27,8
Pegar	73,7	75,3	76,0	75,0
Amenazar (meter miedo)	44,6	47,4	53,0	46,1
Acosar sexualmente	6,9	8,2	7,3	5,9
Obligar con amenazas	10,6	10,3	11,8	13,2

Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

Según el género, los testigos observan diferencias significativas a favor de las mujeres frente a los hombres en las conductas de *ignorar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella*.

Tabla 6: Diferencias de incidencia total de maltrato según los testigos en función del género (%)

	Hombres	Mujeres
Ignorar	69,2	77,1
No dejar participar	53,4	52,8
Insultar	81,6	83,4
Poner motes	78,7	83,2
Hablar mal de él/ella	68,8	78,9
Esconder cosas	63,1	58,6
Romper cosas	26,6	23,3
Robar cosas	25,6	26,9
Pegar	42,2	41,3
Amenazar (meter miedo)	49,8	45,9
Acosar sexualmente	7,7	6,4
Obligar con amenazas	12,5	10,3

Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

En función de la titularidad del centro, existen diferencias significativas en *poner motes*, con mayor porcentaje en los centros privados (84,5%) que en los públicos (80,0%), mientras que los centros públicos obtienen valores porcentualmente superiores en acciones como *pegar* (43,8% en públicos y 35,2% en privados) y *obligar con amenazas* (13,1% en públicos y 5,5% en privados).

Variación de la incidencia según las víctimas

Teniendo en cuenta la información aportada por las víctimas, no existen diferencias significativas entre las distintas manifestaciones de maltrato en relación al tamaño de las localidades ni tampoco según las provincias.

En cuanto al nivel educativo, encontramos diferencias significativas según la percepción de las víctimas en *insultar*, apreciándose mayor incidencia en 1º y 2º de ESO (29,5% y 31,7%) que en 3º y 4º (25,9% y 19,4% respectivamente). El resto de los porcentajes se muestran en la tabla 7, y en ella apreciamos ciertas tendencias en 1º de ESO. Aunque no existen diferencias significativas en este nivel, sí se dan porcentualmente mayor número de acciones agresivas como *poner motes*, *pegar* y *amenazar para meter miedo*, mientras que en 3º de ESO muestra porcentajes ligeramente superiores en *robar cosas*. En 4º de ESO según las víctimas, las manifestaciones de maltrato descienden porcentualmente excepto en *amenazar con armas* que en todos los niveles permanece bastante estable.

Tabla 7: Diferencias de incidencia total de maltrato según las víctimas en función del nivel educativo (%)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorar	8,9	11,4	13,8	13,0
No dejar participar	12,3	11,8	11,8	9,6
Insultar	29,5	31,7	25,9	19,4
Poner motes	30,1	27,6	22,0	21,5
Hablar mal de él/ella	19,3	27,3	26,3	22,3
Esconder cosas	18,9	18,7	20,7	16,2
Romper cosas	5,1	5,6	5,5	4,1
Robar cosas	6,6	7,9	10,5	5,3
Pegar	7,7	3,8	5,2	2,6
Amenazar (meter miedo)	7,3	4,2	5,4	4,7
Acosar sexualmente	3,2	2,7	2,0	1,7
Obligar con amenazas	1,3	1,5	1,5	0,6
Amenazar con armas	1,0	1,0	1,1	1,1

Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

Según el género, las diferencias porcentuales según las víctimas del maltrato se dan en las acciones de *insultar*, *poner motes*, *esconder cosas* y *pegar* que en todas estas conductas se da con mayor incidencia en hombres que en mujeres. Además, también se aprecia en los hombres algunas tendencias que aunque no son significativas, sí podrían implicar mayor frecuencia en agresiones como son las conductas de *amenazar para meter miedo*, *romper cosas* y *amenazar con armas*, mientras que las mujeres utilizan con más frecuencia una conducta que implica agresión verbal indirecta como *hablar mal de él/ella*.

Tabla 8: Diferencias de incidencia total de maltrato según las víctimas en función del género (%)

	Hombres	Mujeres
Ignorar	11,9	11,6
No dejar participar	13,3	9,6
Insultar	32,3	21,4
Poner motes	30,4	20,5
Hablar mal de él/ella	21,3	26,5
Esconder cosas	21,9	15,5
Romper cosas	5,6	4,5
Robar cosas	7,1	8,2
Pegar	6,5	3,3
Amenazar (meter miedo)	6,1	4,8
Acosar sexualmente	2,3	2,6
Obligar con amenazas	1,4	1,2
Amenazar con armas	1,4	0,7

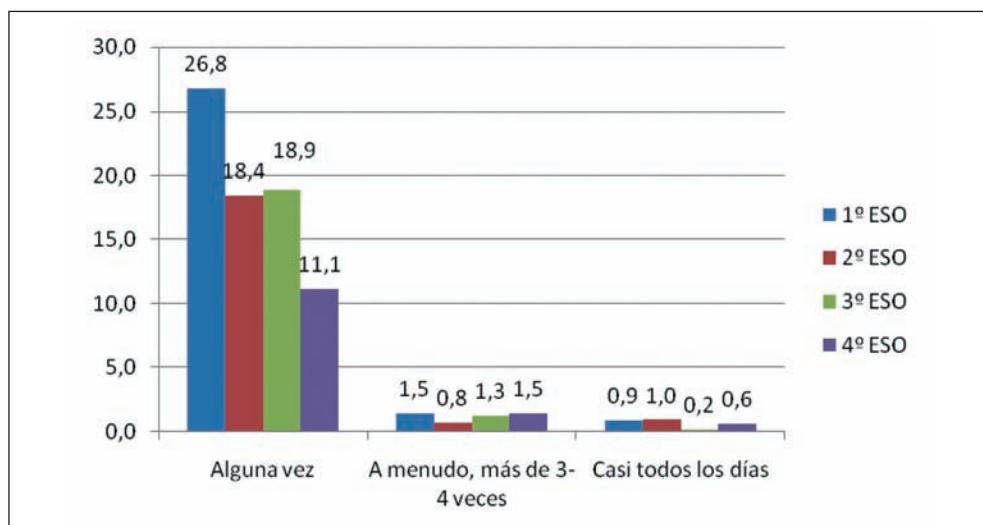
Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

En relación con la titularidad sólo se aprecian diferencias porcentuales significativas en la acción de *hablar mal de mí*, que se dan en mayor frecuencia en los centros privados (30,9%) que en los públicos (21,9%).

En cuanto a la percepción del miedo, y en relación con el hábitat, los alumnos de poblaciones inferiores a 25 mil habitantes manifiestan porcentajes de miedo superiores al resto derivadas del miedo a “uno o varios compañeros” (10,2%) mientras que estos porcentajes disminuyen en poblaciones mayores de 50 mil habitantes (7,6%) y entre 25 y 50 mil (3,9%). En el resto de las cuestiones no existen diferencias significativas.

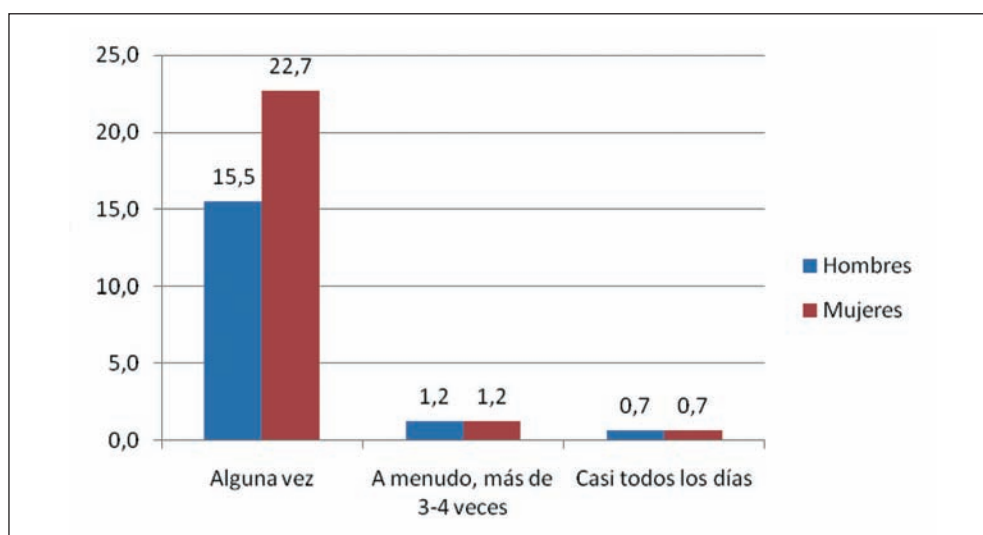
Referente al nivel educativo, existen diferencias significativas en la sensación de miedo en la que se aprecia mayor porcentaje en el primer nivel, el 26,8% manifiesta haber sentido miedo “alguna vez”, descendiendo claramente en 4º de ESO (11,1%).

Gráfica 3: Diferencia e intensidad del miedo según las víctimas en función del nivel educativo (%)



En relación con el género, las mujeres manifiestan porcentajes significativamente superiores. Afirman que han sentido miedo “alguna vez” en un 22,7%, en comparación con los hombres (15,5%), aunque el resto de la intensidad de la incidencia los porcentajes son iguales.

Gráfica 4: Diferencia e intensidad del miedo según las víctimas en función del género (%)



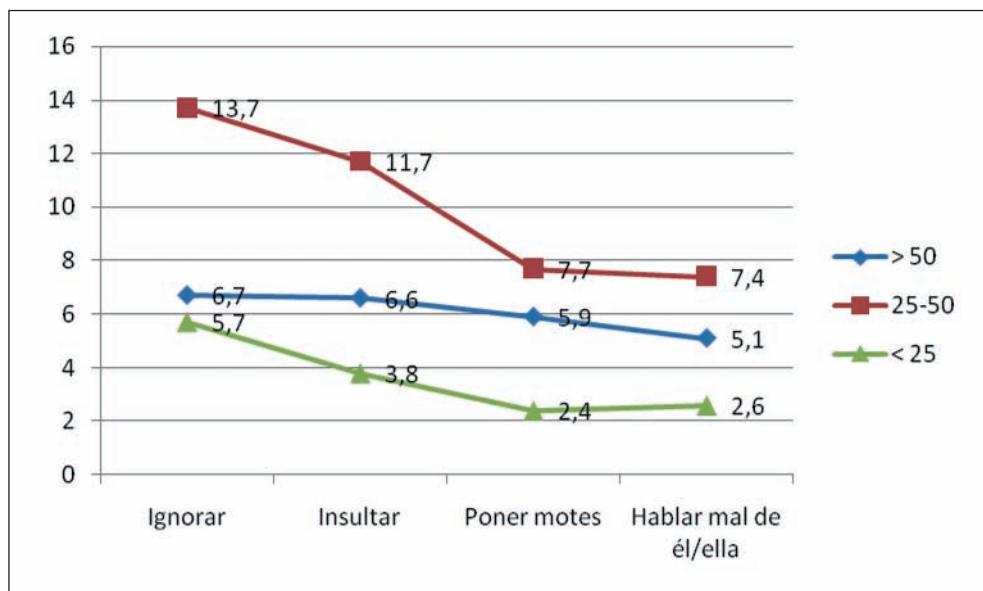
En cuanto a la titularidad del centro, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto “sentir miedo”, aunque sí cierta tendencia próxima al nivel de significación. En este sentido, en los centros privados los alumnos manifiestan no haber sentido miedo nunca en un 85,0% mientras que en los públicos lo manifiesta el 77,3%.

La causa fundamental del miedo expresada por el alumnado está relacionada con “una escuela diferente con gente nueva” tanto en relación con el nivel educativo, como en relación con el género y la titularidad del centro. En relación con las provincias no existen diferencias significativas en este aspecto.

Variación de la incidencia según los agresores

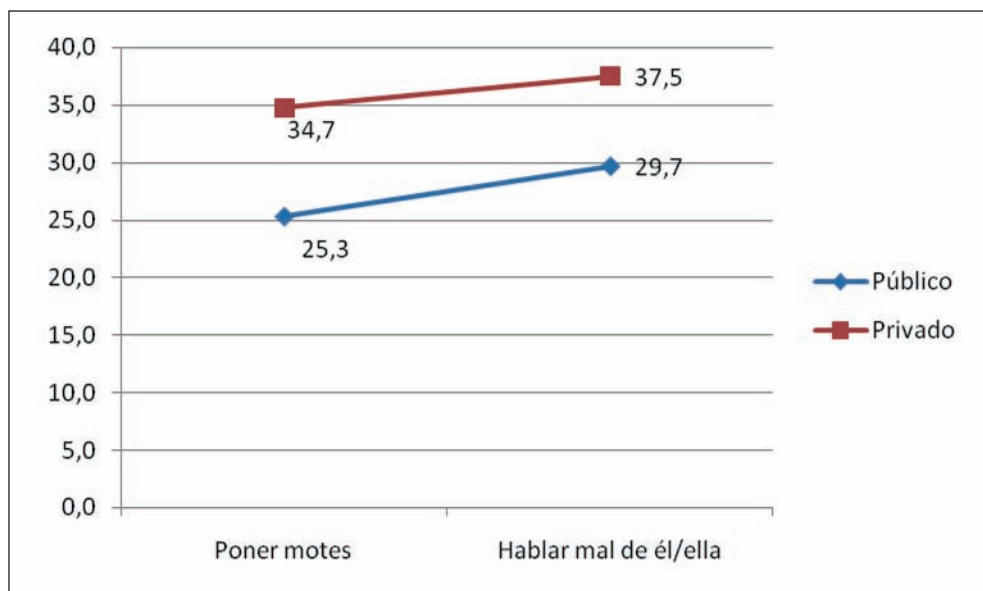
Según los agresores, no existen diferencias en las manifestaciones del maltrato en función de las provincias. Y en cuanto al hábitat, la incidencia total de las distintas manifestaciones del maltrato tampoco es muy diferente; si bien, apreciamos un mayor porcentaje cuando la intensidad del maltrato es muy frecuentemente (“a menudo” + “siempre”). Esto se da en forma de exclusión social y agresión verbal, apreciándose mayor porcentaje en poblaciones de entre 25 y 50 mil habitantes las acciones de *ignorar*, *insultar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella*.

Gráfica 5: Diferencias porcentuales de agresores que maltratan muy frecuentemente en función del hábitat



En relación con la titularidad del centro, sólo encontramos diferencias significativas según los agresores en las acciones de *poner motes* y de *hablar mal de él/ella* que se da con mayor porcentaje en los centros privados (34,7% y 37,5%) frente a los centros públicos (25,3% y 29,7%), tal y como exponemos en la gráfica.

Gráfica 6: Diferencias porcentuales de agresores en función de la titularidad del centro (% total de incidencia)



En relación con el nivel educativo, la incidencia total del maltrato en cada una de sus manifestaciones expresada por la suma de la incidencia con diferente intensidad (“a veces” + “a menudo” + “siempre”) es la expuesta en la tabla 9, en la que observamos diferencias significativas en las acciones de *insultar* y *acosar sexualmente* que se da en menor número de casos en 4º de ESO en comparación con el resto de los otros niveles.

Tabla 9: Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato por nivel educativo (%)

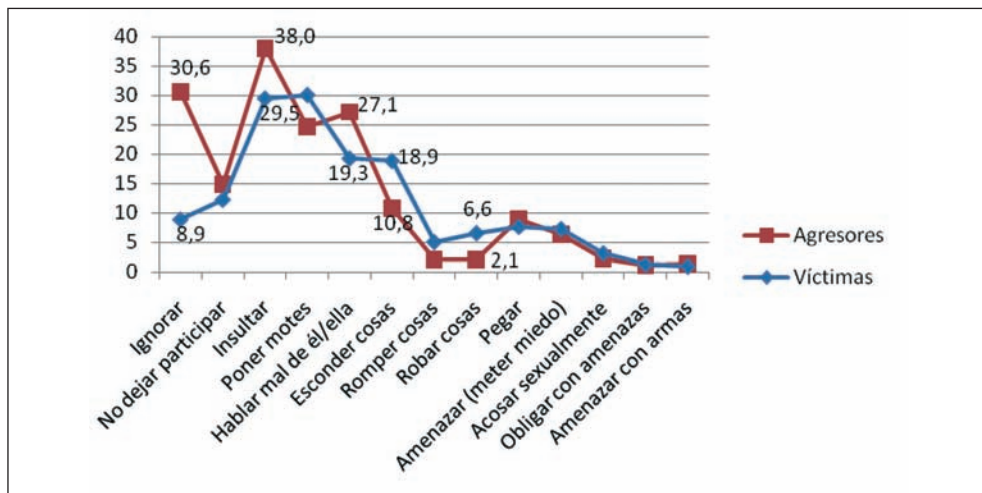
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorar	30,6	33,8	39,9	36,6
No dejar participar	14,8	14,0	15,2	8,4
Insultar	38,0	39,4	39,5	26,2
Poner motes	24,6	28,8	31,9	23,8
Hablar mal de él/ella	27,1	32,0	33,3	33,3
Esconder cosas	10,8	9,9	15,1	12,5
Romper cosas	2,1	3,9	2,8	3,0
Robar cosas	2,1	4,8	3,1	3,2
Pegar	8,9	9,1	8,5	4,0
Amenazar (meter miedo)	6,3	8,3	6,1	5,1
Acosar sexualmente	2,3	2,7	0,9	1,1
Obligar con amenazas	1,1	1,9	0,7	1,5
Amenazar con armas	1,3	2,1	0,6	1,3

Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

Los resultados entre la percepción de las víctimas y de los agresores es bastante coincidente lo que nos indicaría la fiabilidad de los resultados; sin embargo, la percepción de los testigos muestra valores mucho mayores, por la razón que ya comentamos: hay muchas más personas que ven las agresiones que quienes las padecen o las producen.

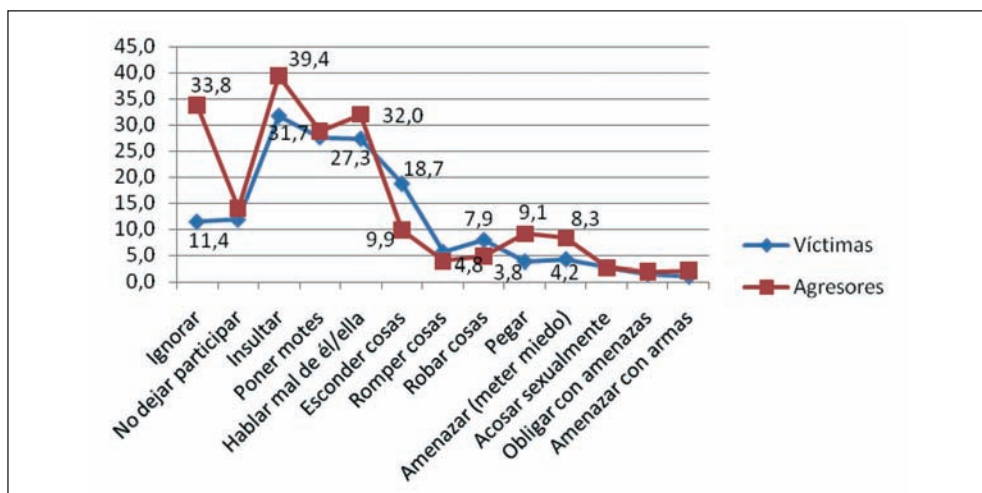
No obstante, un análisis más detallado de las discrepancias en la percepción de las víctimas y de los agresores nos lleva a un estudio específico por niveles. En la gráfica 7 observamos que en 1º de ESO el porcentaje de agresores que manifiestan las conductas de *ignorar* (30,6%), *insultar* (38,0%) y *hablar mal de él/ella* (27,1%) es mayor que el percibido por las víctimas (8,9%, 29,5% y 19,3% respectivamente), mientras que las víctimas manifiestan porcentajes superiores en *esconder cosas* (18,9%) y *robar cosas* (6,6%) frente a los agresores (10,8% y 2,1%). (En la gráfica sólo se anotan las diferencias porcentuales más relevantes).

Gráfica 7: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 1º de ESO (n=542)



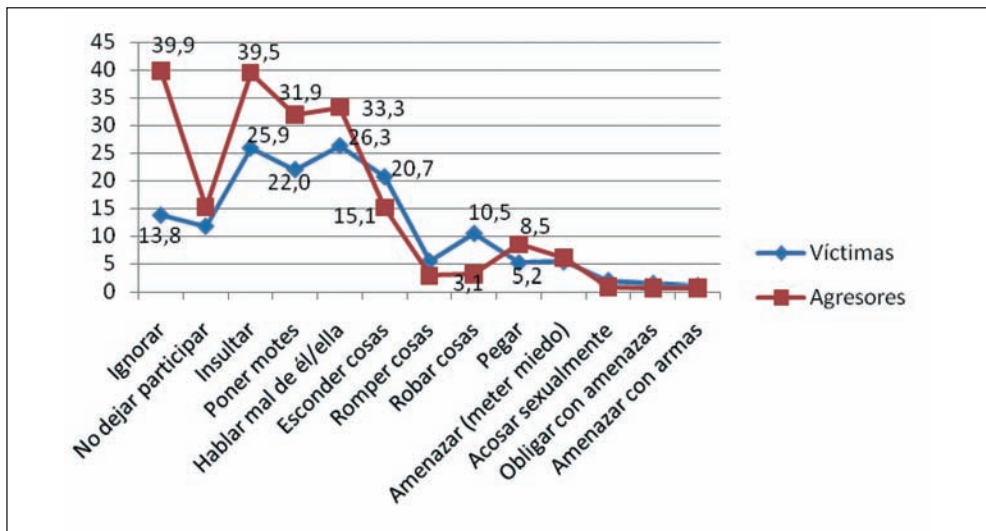
Diferencias similares nos encontramos en 2º de ESO, pues las acciones de *ignorar* (33,8%), *insultar* (39,4%), *hablar mal de él/ella* (18,7%) son percibidas más frecuentemente por los agresores que por las víctimas, y en este nivel se añaden las acciones de *pegar* (9,1%) y *amenazar para meter miedo* (8,3%). Mientras que el porcentaje de víctimas es superior cuando afirman que las agresiones que sufren son *esconder cosas* (18,7%) y *robar cosas* (7,9%) puesto que casi duplican la percepción de los agresores.

Gráfica 8: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 2º de ESO (n=525)



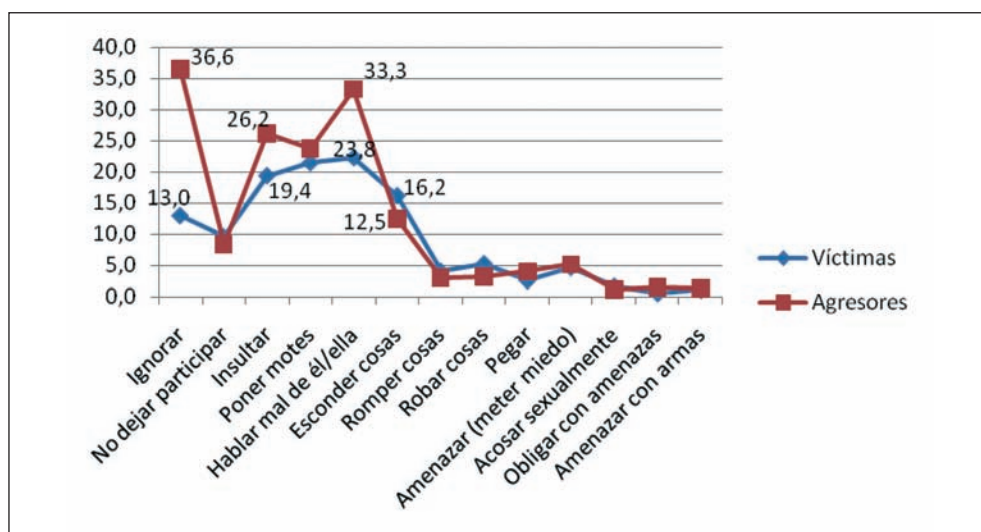
En 3º de ESO existen más agresores que víctimas que incluyen entre sus manifestaciones de maltrato las acciones de *ignorar* (39,9%), *insultar* (39,5%), *poner motes* (31,9%), *hablar mal de él/ella* (33,3%) y *pegar* (8,5%). Y de nuevo comprobamos que las víctimas manifiestan que sufren en mayor frecuencia que lo percibido por los agresores las acciones de *esconder cosas* (20,7%) y *robar cosas* (10,5%).

Gráfica 9: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 3º de ESO (n=549)



Por su parte, en 4º de ESO se repite la tendencia observada en los tres niveles educativos anteriores, aunque apreciamos menos diferencias entre la percepción de agresores y víctimas en relación con algunas manifestaciones agresivas. Así comprobamos de nuevo que los agresores expresan porcentajes superiores que las víctimas en acciones como *ignorar* (36,6%), *insultar* (26,2%) y *hablar mal de él/ella* (33,3%), mientras que *esconder cosas* es de nuevo percibido en mayor porcentaje por las víctimas (16,2%).

Gráfica 10: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 4º de ESO (n=475)



Una síntesis del análisis de la comparación entre la percepción de las víctimas y los agresores en cada uno de los niveles educativos, manifiesta que hay más agresores que tienen conductas de *ignorar*, *insultar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella* en comparación con la percepción de las víctimas. Por tanto, se trata de tipos de maltrato que implican exclusión social y agresión verbal. La justificación de esta discrepancia entre víctimas y agresores se podría sustentar en el hecho de que la percepción del maltrato por parte del agresor no sea la misma que la percibida por las víctimas. Por ejemplo, una víctima puede no ser consciente de que el agresor la está ignorando o insultando, cuando realmente la intención del agresor sea *ignorar* o *insultar*.

Por su parte, las víctimas sufren robos y se le esconden cosas en mayor medida que lo expresado por los agresores, y esto supone ser víctimas de agresiones físicas indirectas. Podríamos sospechar que esta discrepancia se debe a la propia creencia de la víctima, aunque sabemos que no siempre que los alumnos dicen que les roban o les esconden cosas sea así. Las pérdidas fortuitas de objeto, o dejarlas descuidadamente en otros lugares poco habituales, pueden inducir a la presunta víctima a pensar que ha sido objeto de un robo o que otros compañeros le han escondido lo que le falta.

En cuanto a la variación de la incidencia según el género, comprobamos que existen mucho más hombres agresores que mujeres. Superioridad que se manifiesta en numerosas conductas: *no dejar participar*, *insultar*, *poner motes*, *esconder cosas*, *romper cosas*, *pegar*, *amenazar para meter miedo* y *acosar sexualmente*; mientras que las mujeres agreden con mayor frecuencia que los hombres a través de acciones como *hablar mal de*

él/ella. Es decir, que las agresiones se produce con una mayor variedad por parte de los hombres mientras que las mujeres manifiestan en mayor medida que los hombres la agresión verbal indirecta. En la tabla 10 vemos los porcentajes en cada una de manifestaciones de maltrato.

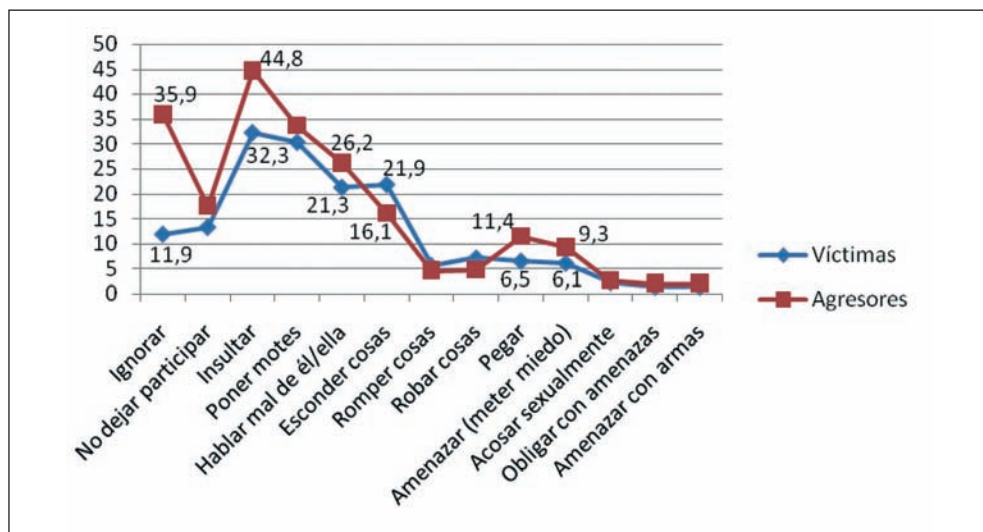
Tabla 10: Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato por género (%)

	Hombres	Mujeres
Ignorar	35,9	34,5
No dejar participar	17,6	8,8
Insultar	44,8	27,4
Poner motes	33,7	21,2
Hablar mal de él/ella	26,2	36,6
Esconder cosas	16,1	8,1
Romper cosas	4,6	1,3
Robar cosas	4,7	1,9
Pegar	11,4	4,2
Amenazar (meter miedo)	9,3	3,7
Acosar sexualmente	2,6	0,9
Obligar con amenazas	2,0	0,7
Amenazar con armas	2,0	0,7

Los valores en negrita expresan diferencias significativas ($p < 0,005$).

Complementariamente, describimos las discrepancias más relevantes entre la percepción de las víctimas y de los agresores (hombres y mujeres) en cada una de las manifestaciones del maltrato. En este sentido observamos en la gráfica 11 que los hombres agresores manifiestan porcentajes mayores que las víctimas agredidas en *ignorar*, *insultar*, *hablar mal de él/ella*, *pegar* y *amenazar para meter miedo*, mientras que las víctimas se perciben como tal en mayor porcentaje que los agresores en *esconder cosas*.

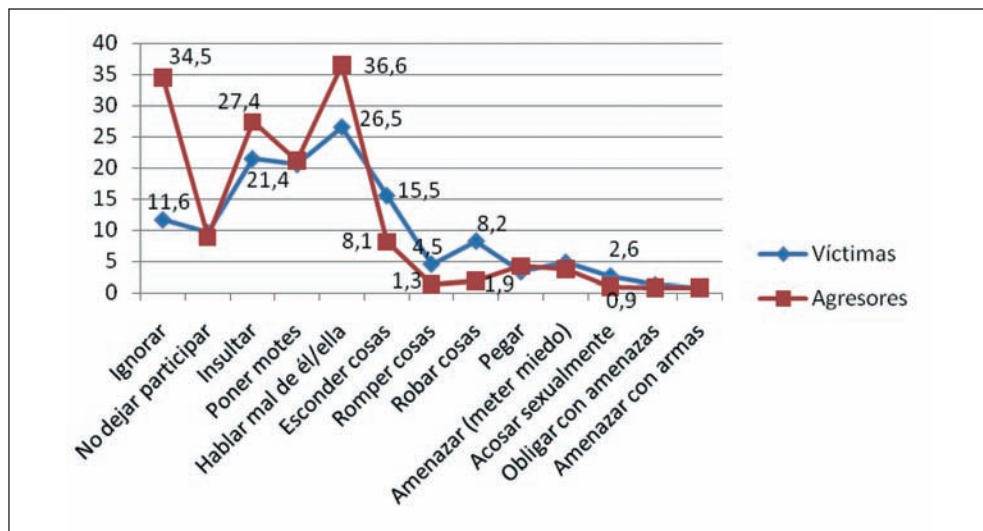
Gráfica 11: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en hombres (n=1048)



Por su parte, las mujeres víctimas y agresoras tienen discrepancias en la percepción de diferentes conductas. Así, las agresoras muestran porcentajes superiores que las víctimas en *ignorar*, *insultar* y *hablar mal de él/ella*, mientras que las mujeres víctimas expresan porcentajes superiores que los agresores en *esconder cosas*, *romper cosas*, *robar cosas* y *acosar sexualmente*.

También observamos que hombres y mujeres agresores/as tienden a percibir agresiones en porcentajes superiores a sus víctimas en conductas de maltrato relacionadas con la exclusión social y la agresión verbal, mientras que las víctimas tienden a percibir mayor número de agresiones en acciones de agresión física indirecta, sobre todo *esconder cosas*. Sin embargo, existe una diferencia importante en relación con la percepción del acoso sexual entre hombres y mujeres. Así, mientras que no existe diferencia entre los porcentajes de hombres agresores y víctimas ante la acción de *acosar sexualmente*, sí que las mujeres víctimas manifiestan porcentajes significativamente más elevados ante esta manifestación de acoso que las mujeres agresoras. Una explicación razonable es que la mayor parte de las agresiones de este tipo provengan de los hombres mientras que las agresiones que realizan las mujeres, tanto a hombres como a mujeres, es bastante inferior.

Gráfica 12: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en mujeres (n=1043)



3.1.3. Características de los protagonistas y las circunstancias del maltrato

En este apartado se describen los resultados obtenidos cuando se pregunta al alumnado acerca de varios aspectos relacionados con los protagonistas y las circunstancias del maltrato. En este sentido, se muestran las respuestas cuando se plantea quiénes son los agresores (de qué curso, si es chico o chica y el número de ellos o ellas) y el lugar o lugares en que se produce la agresión. Además, se expondrán las relaciones sociales en el centro, tanto con sus compañeros como las mantenidas con el profesorado, así como el papel de las bandas de alumnos ante las agresiones.

Quiénes son las personas que agreden

Como se refleja en la tabla 11 según declaran las víctimas, el maltrato es proporcionado en la mayor parte de los casos por compañeros de su misma clase en todos los tipos de agresiones. En dicha tabla anotamos al lado de cada manifestación de acoso los casos observados, así que los porcentajes de cada casilla deben aplicarse a estos casos. Observamos que porcentualmente, el 65% de todas las agresiones se produce por alumnos de la misma clase, mientras que otros compañeros del mismo curso pero de otra clase suponen el 10,2%. Por otra parte, el alumnado de cursos inmediatamente superior e inferior a la víctima suman conjuntamente el 12,0% del total de las personas que agreden, y el resto (12,7%) son personas ajenas al centro.

Teniendo en cuenta las distintas manifestaciones del maltrato, comprobamos que la **exclusión social** (*ignorar* y *no dejar participar*) se produce en más de la mitad de los casos

por alumnos de la misma clase, aunque otro porcentaje importante de víctimas se sienten excluidas por alumnado de otras clases, tanto del mismo curso como de diferentes cursos (superiores e inferiores). Por otro lado, alrededor del 15 o el 16% de víctimas perciben este tipo de exclusión por personas ajenas al centro.

Las **agresiones verbales** (*insultar, poner motes y hablar mal de él/ella*) son en su gran mayoría obra del alumnado de la misma clase, tal y como demuestran los porcentajes respectivos (65,0%, 69,0% y 54,8%). Además advertimos que, comparativamente con el total, este tipo de agresiones no se da tanto por el alumnado de cursos inferiores a la víctima, aunque existe otro porcentaje nada desdeñable que es producido por personas ajenas al centro, sobre todo el hecho de *hablar mal de él/ella* que supone el 15,8%.

Las **agresiones físicas indirectas**, son producidas abrumadoramente por el alumnado de la misma clase. La prueba es que las víctimas consideran que el 89,5% de quienes les esconden cosas, el 81,7% de quienes les rompen cosas y el 77,2% de quienes les roban cosas pertenecen a su misma clase; mientras que el porcentaje del alumnado de otras clases es bastante inferior, excepto en *romper cosas* y *robar cosas*, cuyas víctimas afirman que se produce por alumnado de otra clase pero del mismo curso en un 7,5% y un 10,6% respectivamente.

Tabla 11: De qué curso es quien agrede según las víctimas (%)

	De mi clase	Otra clase/ mi curso	Un curso superior	Un curso inferior	Ajenas al centro
Ignorar (n=247)	56,5	10,0	16,0	2,5	15,0
No dejar participar (n=204)	54,8	14,5	10,0	5,0	15,8
Insultar (n=537)	65,0	12,2	11,7	3,3	7,7
Poner motes (n=504)	69,0	10,9	9,7	2,7	7,7
Hablar mal de él/ella (n=465)	54,8	14,5	10,0	5,0	15,8
Esconder cosas (n=285)	89,5	4,7	3,3	0,0	2,5
Romper cosas (n=98)	81,7	7,5	1,1	3,2	6,5
Robar cosas (n=131)	77,2	10,6	4,1	0,8	7,3
Pegar (n=93)	62,7	13,3	10,8	2,4	10,8
Amenazar (meter miedo)(n=160)	55,9	11,0	16,2	3,7	13,2
Acosar sexualmente (n=51)	66,7	10,3	7,7	5,1	10,3
Obligar con amenazas (n=30)	54,5	13,6	9,1	0,0	22,7
Amenazar con armas (n=28)	56,5	0,0	13,0	0,0	30,4
Promedios totales	65,0	10,2	9,4	2,6	12,7

Los casos de **agresión física directa** (*pegar*), son igualmente mayoría del alumnado de su misma clase (62,7%) y en mucha menor medida por el alumnado del curso inferior (2,4%). El resto del alumnado agresor según las víctimas se distribuye de manera bastante equilibrada entre aquellos que pertenecen a otra clase pero son del mismo curso (13,3%), de un curso superior (10,8%) y personas ajenas al centro (10,8%).

El maltrato que implica **amenazas o chantaje** (*amenazar para meter miedo, obligar con amenazas y amenazar con armas*) son producidas en más de la mitad de los casos por el alumnado de la misma clase, aunque en estos casos disminuye sensiblemente el porcentaje de alumnado del curso inferior que participa en este tipo de agresiones, pero aumenta el porcentaje de personas ajenas al centro. Un aspecto relevante es que ningún alumno manifiesta haber sido amenazado con armas por personas de otra clase y del mismo curso ni un curso inferior, sino que el porcentaje mayor lo ostentan las personas de la misma clase (56,5%), seguidas de las personas ajenas al centro (30,4%) y personas de un curso superior (13,0%).

Dos tercios de los casos detectados de **acoso sexual** (66,7%) son protagonizados por personas de la misma clase que la víctima, mientras que el 10,3% pertenece el mismo curso pero a otra clase, otro 10,3% son personas ajenas al centro, el 7,7% pertenece a un curso superior y el 5,1% es del curso inferior.

En resumen, según las víctimas, los protagonistas del maltrato son fundamentalmente de la misma clase. Así, quienes esconden, rompen o roban cosas lo hacen con los compañeros de su misma clase en un 80 ó 90% de los casos. Del mismo modo, las agresiones verbales se producen, sobre todo, por los propios compañeros de aula. En cualquier caso, los alumnos de la misma edad o, al menos, que están en el mismo nivel educativo son los agresores en un 75% de los casos, estén o no en su misma clase. También es necesario considerar que las amenazas o chantajes junto con la exclusión social y la agresión física directa se da entre un 10% y un 15% con alumnado de un curso superior, mientras que las amenazas más graves que incluyen armas (entre 22% y un 30%) se lleva a cabo por personas ajenas al centro.

En cuanto al número y al género de los agresores son “unos chicos” quienes protagonizan el mayor porcentaje de las manifestaciones de agresión en comparación con el resto de las opciones. Comprobamos que en el 76,4% de los casos de maltrato son chicos (en grupos -43,0% o individualmente -23,4%) los porcentajes promedios de estos son del 23,4 y del 43,0%, con distintas distribuciones en las conductas de maltrato. La intervención de las chicas (individualmente -7,6%- o en grupo -8,5%-) y los grupos mixtos (chicos y chicas -15%-) es muy inferior al de los chicos, y sólo en el 2,5% de todas las agresiones percibidas por las víctimas se producen por “Todos”. En la tabla 12 observamos con mayor detalles los resultados obtenidos.

Tabla 12: Género y número de los agresores según las víctimas (%)

	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicos/as	Todos
Ignorar (n=195)	11,8	31,3	7,2	15,4	32,3	2,1
No dejar participar (n=186)	16,1	48,4	4,8	9,7	19,9	1,1
Insultar (n=482)	16,6	53,3	5,6	8,5	14,5	1,5
Poner motes (n=480)	17,9	55,0	4,0	5,2	16,5	1,5
Hablar mal de él/ella (n=437)	10,5	23,8	13,5	27,5	23,6	1,1
Esconder cosas (n=241)	17,4	56,8	3,7	3,7	16,6	1,7
Romper cosas (n=79)	25,8	56,9	4,9	1,2	11,1	0,0
Robar cosas (n=112)	20,5	52,7	3,6	1,8	17,0	4,5
Pegar (n=68)	57,4	19,1	7,4	4,4	10,3	1,5
Amenazar (meter miedo) (n=111)	25,2	40,5	12,6	11,7	9,9	0,0
Acosar sexualmente (n=36)	41,7	27,8	11,1	13,9	2,8	2,8
Obligar con amenazas (n=15)	20,0	46,7	13,3	0,0	13,3	6,7
Amenazar con armas (n=13)	23,1	46,2	7,7	7,7	7,7	7,7
Promedios totales	23,4	43,0	7,6	8,5	15,0	2,5

La **exclusión social** a través de las acciones de *ignorar* y de *no dejar participar* es propia de los chicos o de grupos mixtos, estos protagonizan más del 60% de las situaciones en las que se dan cada una de estas dos conductas. Además, comprobamos que las diferencias son muy significativas entre los porcentajes de “unos chicos” (48,4%) y “unas chicas” (9,7%) que maltratan cuando se plantea a las víctimas quiénes son los que no les dejan participar. Y esta misma situación se da en la mayoría de las manifestaciones del maltrato, aunque existen algunas excepciones que no siguen este patrón.

La **agresión verbal** en la modalidad de *hablar mal de él/ella* es una de estas excepciones. En este caso observamos que los porcentajes de “unos chicos” (23,8%) y “unas chicas” (27,5%) es similar al de “chicos/as” (23,6%); es decir, que la maledicencia tiene fundamentalmente un carácter grupal. Del mismo modo, los insultos se dan mayoritariamente por grupos de alumnos (53,3%) y un 16,6% por algún chico en concreto. Las chicas tienen una participación bastante escasa en comparación con los chicos considerando que el 5,6% de los conductas de *insultar* son protagonizada por “una chica” y el 8,5% por más de una chica según las víctimas. Igualmente, *poner motes* u ofender se da en mayor frecuencia por grupos de chicos (55,0%), mientras que las chicas participan más cuando se forman grupos mixtos.

Las **agresiones físicas** indirectas tales como *esconder cosas*, *romper cosas* y *robar cosas* son realizadas por chicos en un porcentaje amplio de casos, principalmente en grupos e implican el 56,8%, 56,9% y el 52,7% respectivamente. Los casos de chicos individuales también muestran un porcentaje elevado de este tipo de agresiones, tal como refleja la tabla (17,4%, 25,8% y 20,5%). Es decir; que los chicos, ya sea individualmente o en grupo, protagonizan entre el 72 y el 82% de este tipo de agresión, mientras que el porcentaje de chicas aumenta sólo cuando se dan grupos mixtos, ya que ni individualmente y menos en grupo las chicas superan el 5% de estas agresiones. Por otro lado, *pegar* parece ser una acción individual tanto en chicos como en chicas y básicamente realizada por hombres. Un 57,4% lo llevan a cabo hombres solos (“un chico”) mientras que el porcentaje de chicas (“una chica”) es del 7,4%. Estos porcentajes se reducen drásticamente en las actuaciones en grupo; de tal forma que *pegar* por “unos chicos” representa el 19,1% de las agresiones físicas directas y por “unas chicas” el 4,4%. De nuevo, el número de agresiones físicas aumenta en las chicas al 10,3% cuando forma parte de grupos mixtos.

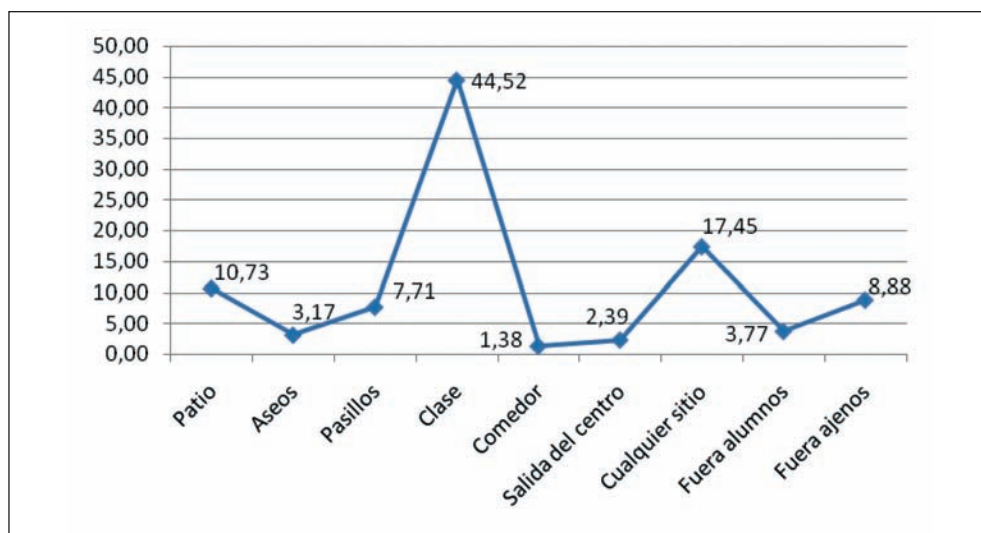
Las víctimas de **amenazas y chantajes** también apuntan principalmente hacia los chicos, sobre todo en grupos, puesto que representan más del 40% de estas agresiones. Así, *amenazar para meter miedo*, *obligar con amenazas* y *amenazar con armas* representa el 40,5%, 46,7% y 46,2% respectivamente son realizadas por “unos chicos”, mientras que estas conductas realizadas por “un chico” también tiene un papel relevante al representar el 25,2%, el 20,0% y el 23,1% (en el mismo orden). Es decir, que entre el 60% y el 70% aproximadamente de estas conductas son realizadas por hombres. El resto de amenazas y chantajes son protagonizados en porcentajes aproximadamente equilibrados por “una chica” (del 8 al 13%), por “unas chicas” (del 8 al 14%, excepto *obligar con amenazas* que no son identificadas por las víctimas en forma de grupos en ningún caso -0,0%) y por grupos mixtos (del 8 al 13%).

Los casos de **acoso sexual** son protagonizados por chicos en un 69,5%. Es una conducta que las víctimas la identifican en un mayor porcentaje manera individual (“un chico”, 41,7%) que en grupo de chicos (27,8%). Curiosamente, el porcentaje de grupos mixtos es muy escaso (2,8%) y, contrariamente a lo que ocurre con los chicos, las actuaciones grupales de acoso sexual en chicas (13,9%) son ligeramente superiores a las actuaciones individuales (11,1%).

Dónde se producen las agresiones

En este apartado se describe por las víctimas el lugar en el que se produce el maltrato. Comprobamos que los lugares de las agresiones son diferentes dependiendo del tipo de maltrato sufrido, aunque “la clase”, “cualquier sitio” y “el patio” y son los escenarios más frecuentes, tal y como demuestran los promedios totales. No obstante, los lugares indicados por las víctimas no son excluyentes, puesto que una misma agresión o distintas agresiones de las sufridas podrían darse en lugares diferentes.

Gráfica 13: Promedios de los distintos lugares del maltrato (%)



En cuanto a la **exclusión social** en sus dos modalidades, tienen lugar básicamente en el patio, en pasillos y en la clase, aunque las víctimas también señalan “cualquier sitio” como escenario de estas actuaciones. Sin embargo, apreciamos una diferencia en cada una de estas modalidades. En este sentido, en el 36,3% de los casos *ignorar* se da en la clase mientras que en el patio se da el 22,5%; mientras que *no dejar participar* se da sobre todo en los pasillos (43,4%) y en el patio (32,1%), es decir, cuando intuimos que no está el profesor, puesto que en el aula esta manifestación de exclusión es insignificante (0,6%).

Las **agresiones verbales** tienen lugar sobre todo en la clase, aunque las víctimas también señalan que las reciben en cualquier sitio y en el patio, por este orden de frecuencia. De las tres modalidades de agresión verbal, *insultar* es la que más se da en la clase (el 46,3% de las veces) mientras que la que menos se da en clase es *hablar mal de él/ella* (28,4%), aunque quedan compensados porque esta misma acción se da en mayor porcentaje en “cualquier sitio” (33,1%). *Poner motes* es otra de la acción que se da en clase en más de un tercio de las veces (39,6%), pero “cualquier sitio” es otro de los lugares indefinidos en los que principalmente tiene lugar (21,4%) seguido en orden de frecuencia por la clase (14,1%).

La **agresión física indirecta** se produce en la clase en un porcentaje muy elevado. Así, las acciones de esconder, romper y robar cosas se producen en la clase entre un 80% y un 90% de las veces; mientras que entre el 10 y el 20% restante se reparten otros lugares, sobre todo “cualquier sitio” y el patio. Comprobamos que el porcentaje más elevado de todas las acciones de maltrato que tiene lugar en la clase es *esconder cosas* (87,8%), seguido de *romper cosas* (83,0%) y de *robar cosas* (81,8%). Además, observamos que las

acciones de *romper cosas* y *robar cosas* que tienen lugar fuera del centro por alumnos ajenos (3,4% y 4,1%) son más frecuentes que las producidas por alumnado del propio centro pero fuera de él (1,1% y 1,7% respectivamente).

Tabla 13: Lugares de las agresiones según las víctimas (%)

	Patio	Aseos	Pasillos	Clase	Comedor	Salida del centro	Cualquier sitio	Fuera alumnos	Fuera ajenos
Ignorar (n=201)	22,5	0,0	8,8	36,3	0,5	2,2	15,4	7,7	6,6
No dejar participar (n=159)	32,1	0,6	43,4	0,6	6,9	2,5	5,0	6,9	1,9
Insultar (n=490)	12,3	0,5	5,6	46,3	0,2	2,2	22,5	5,6	4,7
Poner motes (n=463)	14,1	2,2	8,3	39,6	0,2	1,9	21,4	5,8	6,6
Hablar mal de él/ella (n=406)	14,6	0,6	5,0	28,4	0,0	2,2	33,1	9,1	7,2
Esconder cosas (n=246)	4,6	0,0	0,4	87,8	0,0	0,8	4,6	0,8	0,8
Romper cosas (n=88)	3,4	1,1	1,1	83,0	0,0	1,1	5,7	1,1	3,4
Robar cosas (n=124)	2,5	0,0	2,5	81,8	0,0	0,8	6,6	1,7	4,1
Pegar (n=79)	20,0	3,1	6,2	30,8	1,5	3,1	21,5	4,6	9,2
Amenazar (meter miedo) (n=114)	16,3	2,0	10,2	30,6	1,0	5,1	15,3	9,2	10,2
Acosar sexualmente (n=41)	9,1	9,1	18,2	27,3	3,0	0,0	27,3	0,0	6,1
Obligar con amenazas (n=17)	6,7	13,3	6,7	26,7	6,7	0,0	26,7	6,7	6,7
Amenazar con armas (n=12)	16,7	0,0	16,7	8,3	0,0	8,3	16,7	0,0	33,3
Promedios totales	13,45	2,50	10,23	40,57	1,55	2,34	17,06	4,56	7,75

La **agresión física directa** (*pegar*) tiene tres escenarios diferentes, aunque esta agresión se produce en la clase una tercera parte de las veces (30,8%); un 20,0% se da en el patio y en “cualquier lugar” el 21,5%. Del mismo modo que ante las agresiones físicas indirectas, el 9,2% de las veces a las víctimas les pegan fuera del centro personas ajenas a él, mientras que el 4,6% de los agresores son alumnos del propio centro. Según las víctimas, las agresiones físicas se dan en menor frecuencia en los pasillos (6,2%) y menos aún en los aseos o en la salida del centro (3,1%).

Las **amenazas y el chantaje** se producen sobre todo en la clase cuando se trata de *amenazar para meter miedo* (30,6%) y *obligar con amenazas* (26,7%), aunque “cualquier sitio” también es frecuente (15,3% y 26,7% respectivamente). De los tres tipos de amenazas, la más frecuente es *amenazar para meter miedo* (114 casos señalados), mientras que *obligar con amenazas* se señalan 17 casos y *amenazar con armas* son 12. Pues bien, el 16,3% de las amenazas para meter miedo se dan en el patio y un 20,4% se reparte equi-

tativamente entre los pasillos y fuera del centro por personas ajenas. Observamos que el aseo es el lugar preferido por los agresores para *obligar con amenazas*, puesto que el 13,3% de este tipo de maltrato se produce en él, a pesar de ser uno de los lugares menos frecuentados para el resto de las agresiones. Un tercio de los casos de las amenazas con armas se dan fuera del centro por personas ajenas al mismo (33,3%). En ningún caso las víctimas han identificado agresiones de este tipo en los aseos, el comedor y fuera del centro por alumnos propios; aunque sí han identificado algunos casos en el patio (16,7%), en los pasillos (16,7%), en cualquier sitio (16,7%), a la salida del centro (8,3%) y en la clase (8,3%). Precisamente, y de manera contraria al resto de las agresiones excepto en *no dejar participar*, la acción de *amenazar con armas* es el tipo de maltrato que menos se da en la clase.

Los lugares de los 41 casos de **acoso sexual** identificados se dan sobre todo en la clase (26,7%) y en “cualquier sitio” (26,7%), también los pasillos son lugares en que esta agresión se da un 18,2% de los casos seguidos por el patio y el aseo (un 9,1 en cada uno de ellos). Fuera del centro y por personas ajenas a él se han identificado el 6,1% de los casos de acoso sexual, y no se han identificado casos que se den a la salida del centro ni fuera del él por alumnos propios.

En resumen, de los resultados expuestos obtenemos las siguientes conclusiones:

- El escenario del acoso es diferente dependiendo de los tipos de agresión.
- “La clase” es el lugar más frecuente en que se produce el maltrato en la mayor parte de las manifestaciones excepto en *no dejar participar* y *amenazar con armas* aunque también “el patio” es lugar preferente.
- Los pocos casos de amenazas con armas se dan sobre todo fuera del centro y por personas ajenas al mismo.

Relaciones sociales en el centro

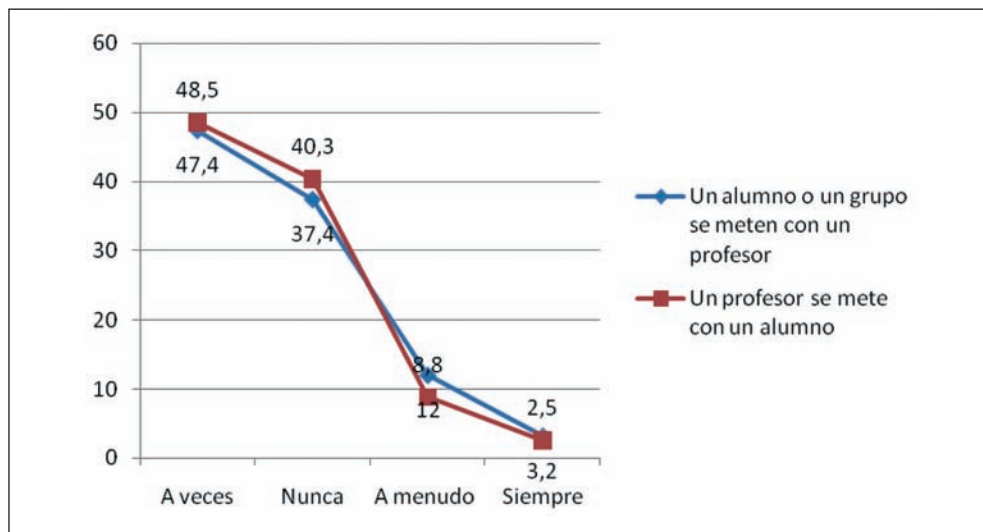
A continuación se describen las relaciones sociales desde el punto de vista del alumnado. Así, ante la cuestión en la que se plantea la frecuencia en que han visto que “un alumno o un grupo se mete con un profesor”, sólo se aprecian diferencias porcentuales en función del nivel educativo. En 1º y 2º de ESO los porcentajes son prácticamente idénticos (41,6% y 41,7%) mientras que en 3º y 4º disminuye bastante situándose en el 34,8% y 31,1% respectivamente.

En la situación contraria, cuando “un profesor se mete con un alumno” existen diferencias porcentuales significativas en función del hábitat y de la titularidad del centro. Comprobamos que se da con mayor frecuencia en localidades entre 25 y 50 mil habitantes (72,3%), mientras que en las otras dos opciones (> 50 mil y < 25 mil) los porcentajes se aproximan al 60%. También se aprecian porcentajes superiores en los centros públicos (62,5%) que en los privados (49,6%).

Un aspecto más del maltrato que se obtuvo es el que se produce desde el alumnado hacia el profesorado, o desde el profesorado hacia el alumnado. Pues bien, desde el punto de vista de los testigos, un 47,4% de ellos afirma que “a veces” un grupo de alumnos o un alumno se mete con un profesor, mientras que un 37,4% expresa que no se da “nunca”, un 12,0% que se da “a menudo” y un 3,2% que se da “siempre”.

Proporciones similares son percibidas por el alumnado en relación con las situaciones inversas; es decir, cuando un profesor se mete con un alumno. En este caso, un 48,5% afirma que “a veces” se produce esta conducta del profesor hacia el alumno, un 40,3% afirma que no se da “nunca”, un 8,8% que se da “a menudo” y un 2,5% afirma que se da “siempre”.

Gráfica 14: Porcentaje comparativo de la intensidad del maltrato del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado

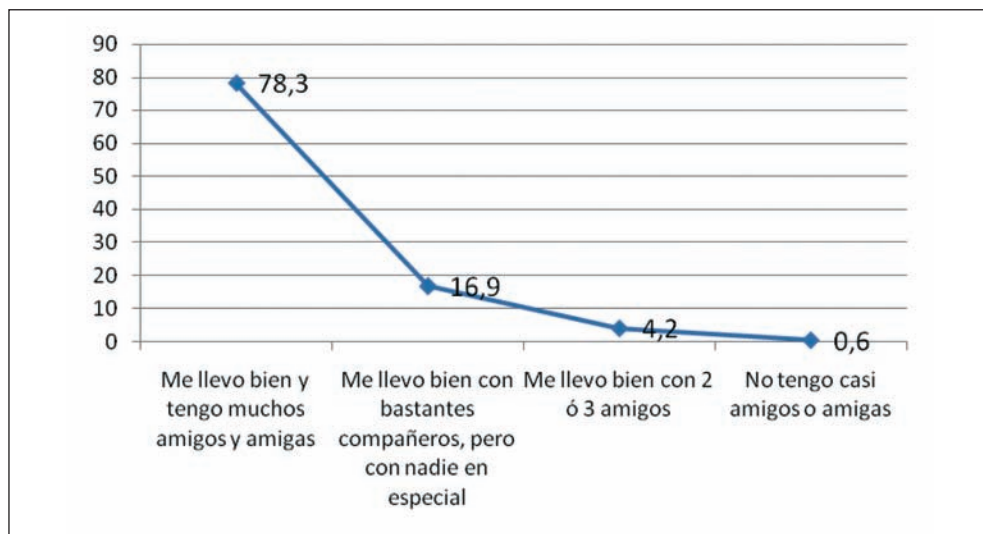


Estas cuestiones precedentes, se complementan con otras que responden a cuál es la relación del alumnado con sus compañeros y con sus profesores. Es decir, cómo se lleva con ellos y cómo se siente tratado. Los resultados nos indican que el 78,3% expresa que se lleva “bien con los compañeros y que tiene muchos amigos”, mientras que en el extremo opuesto, el 0,6% indica que “no tiene amigos”. El 16,9% señala que se lleva “bien con bastantes compañeros, pero con nadie en especial”, y el 4,2% afirma que se lleva “bien con dos o tres amigos”.

Se da la circunstancia de que sólo en porcentajes muy aislados los alumnos afirman “no tener amigos” (0,6%), con lo que este riesgo supone a la hora del aislamiento social que tiene frecuentemente la víctima de maltrato o acoso. Es decir, si el resto del alumnado

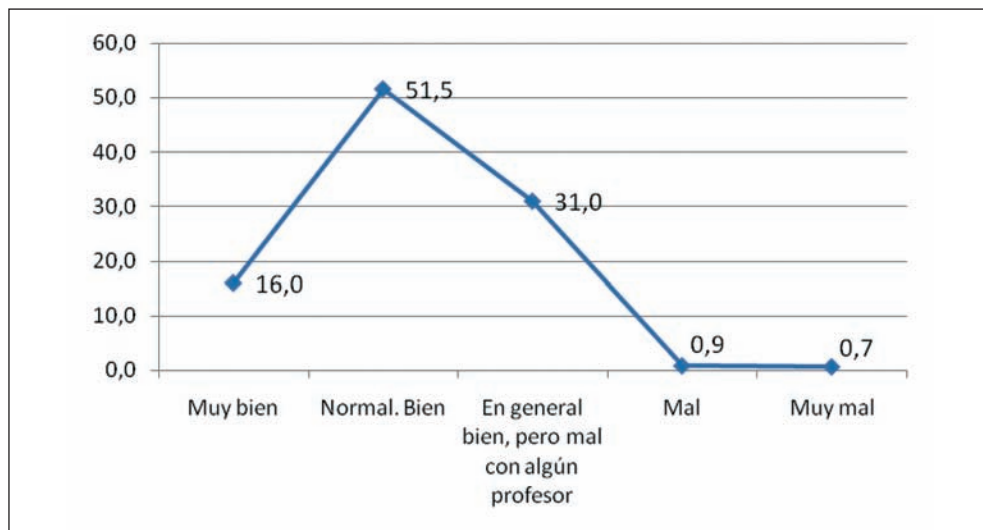
tiene alguien de confianza con lo que compartir las conductas de agresión, es más probable que estas puedan disminuir al sentirse apoyado por un compañero o compañera, con lo cual la labor de sensibilización hacia los espectadores será fundamental para crear la conciencia social necesaria y para ofrecer estrategias de acción de cara a disminuir esta incidencia.

Gráfica 15: ¿Cómo te llevas con tus compañeros? (%)



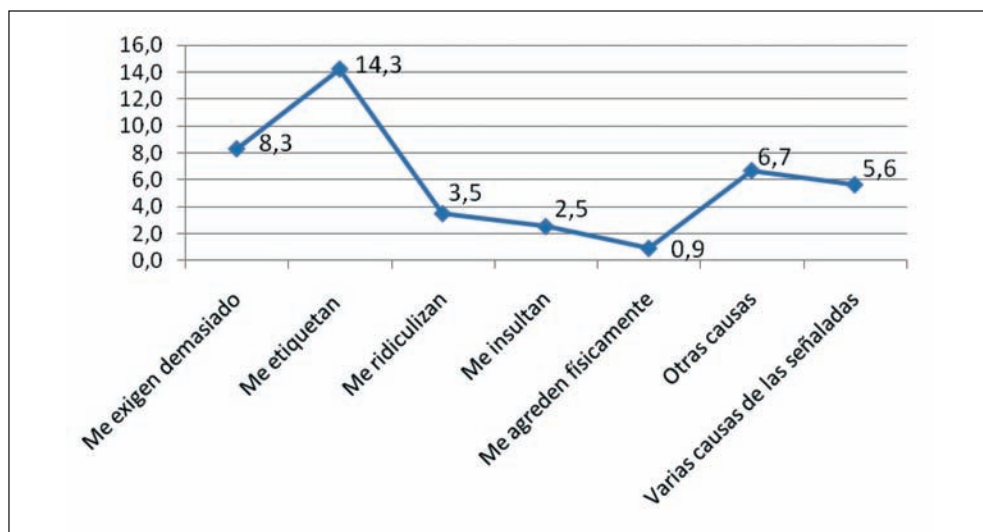
La relación del alumnado con el profesorado se expresa a través de otra de las cuestiones que intentan reflejar la percepción que tiene el alumno sobre el trato que recibe de sus profesores. En este sentido, un 16% indican que lo tratan “muy bien”, un 51,5% que lo tratan “bien (normal)”, un 30,9% indica que “en general lo tratan bien, pero mal algún profesor” y un 1,6% manifiesta una valoración muy negativa, al señalar que lo tratan “mal” (0,9%) o “muy mal” (0,7%).

Grafica 16: ¿Cómo te sientes tratado por el profesorado? (%)



Al argumentar las causas por las que se siente tratado así por el profesorado, las respuestas que suponen una crítica a la actuación del profesorado se centran en las siguientes: “Me etiquetan (me tiene manía)” (14,2%), “me exigen demasiado” (8,3%), “me insultan o ridiculizan” (6,0%) y “me agreden físicamente” (0,9%).

Grafica 17: Causas de que el alumnado se sienta maltratado por el profesorado (%)



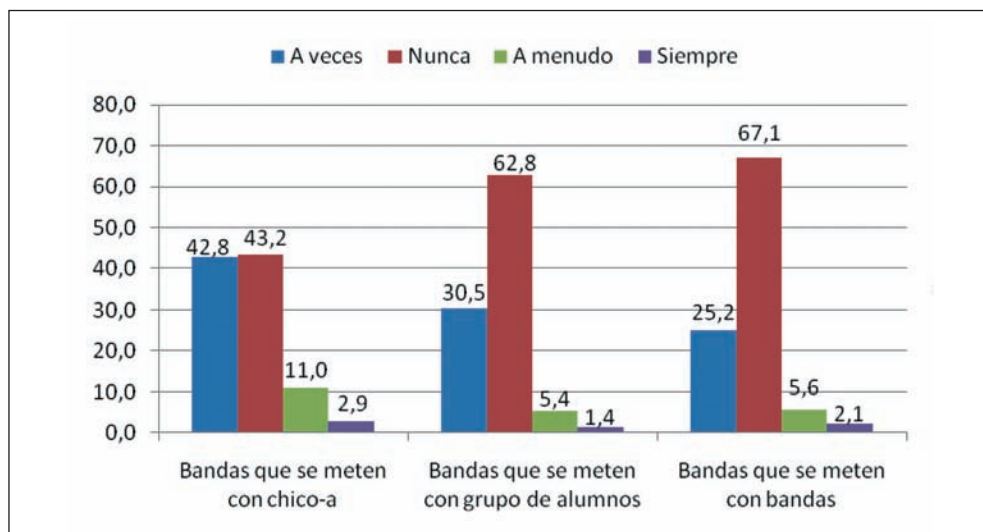
Un análisis complementario nos informa de la existencia de relación significativa entre cómo se llevan los alumnos entre sí y cómo se sienten los alumnos tratados por el profesorado (coeficiente de contingencia $p < 0,001$).

El papel de las bandas

Dos tercios del alumnado manifiestan que existen bandas que agreden a alumnos. De ellos, un 42,8% manifiesta que “a veces” ha visto “bandas que se meten con un chico o una chica”, mientras que un porcentaje similar (43,2%) manifiesta no haberlo visto nunca y aproximadamente el 14% expresa que ha sido testigo muy frecuente de este suceso. En cuanto a “bandas que se meten con un grupo de alumnos”, el 62,8% dice que nunca ha visto este hecho y el 30,5% que lo ha visto “a veces”. Estos porcentajes son similares cuando se pregunta en qué frecuencia el alumnado ha sido testigo de que “bandas se meten con bandas”, y este hecho nos da lugar a expresar nuestras dudas respecto de que el concepto de “banda” como grupo organizado haya sido correctamente interpretado por el alumnado que responde el cuestionario, puesto que prácticamente responde lo mismo cuando se pregunta por “bandas” como objetivos de agresión por otras bandas que a “grupo de alumnos”.

No obstante, podríamos decir que las bandas que agreden lo hacen dirigiéndose a alumnos individualmente y en menor medida hacia grupos de alumnos.

Gráfica 18: El papel de las bandas (%)

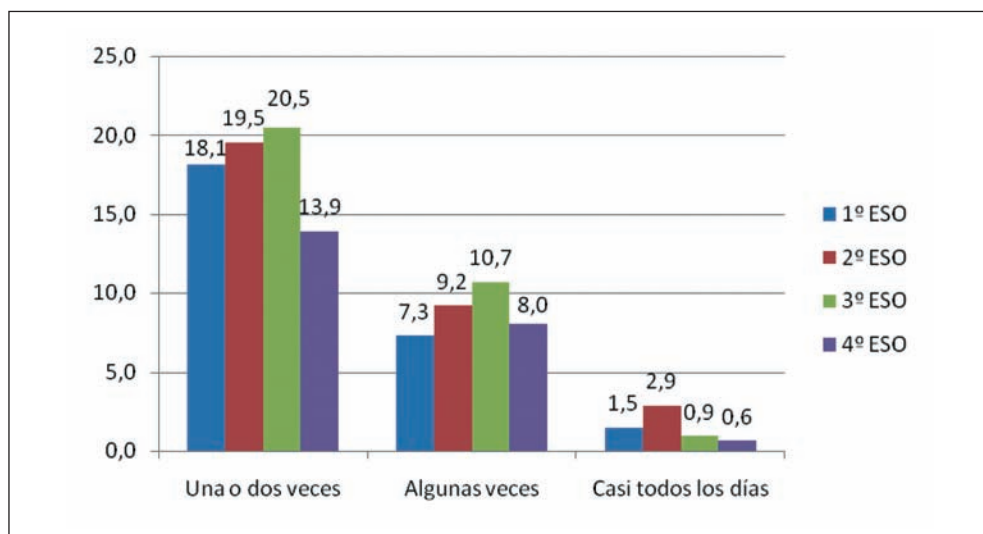


Si bien no podría hablarse de “bandas” propiamente dichas, sí que podría encajar en este apartado el hecho de que el maltrato se produzca en aquella circunstancia en que

un alumno o alumna se una a otros compañeros o a un grupo para meterse con alguien. Los resultados demuestran que el 71,5% del alumnado afirma que “no se ha metido con nadie”, mientras que el 28,5% restante afirma haberlo hecho pero con intensidad variable. En este sentido, el 18,1% expresa haberse unido a un grupo “una o dos veces” para meterse con alguien, el 8,8% lo ha hecho “algunas veces” y el 1,5% lo hace “casi todos los días”.

Teniendo en cuenta que este 28,5% del alumnado (590 personas) que se une a grupos se ha metido con otros compañeros es un porcentaje importante, un análisis más profundo nos lleva a considerar que existe una relación significativa entre el nivel educativo y la intensidad en la ejecución de esta forma de agresión ($p < 0,004$). Así, comprobamos que los porcentajes de 2º y 3º de ESO son superiores a 1º y 4º cuando esta acción se ha dado “una o dos veces” y “algunas veces”. El 2,9% del alumnado de 2º de ESO afirman realizarlo “casi todos los días” siendo el mayor porcentaje de los cuatro cursos en esta intensidad, mientras que el alumnado de 4º de ESO es quien manifiesta menor porcentaje de estas prácticas puesto que obtiene los porcentajes más bajos.

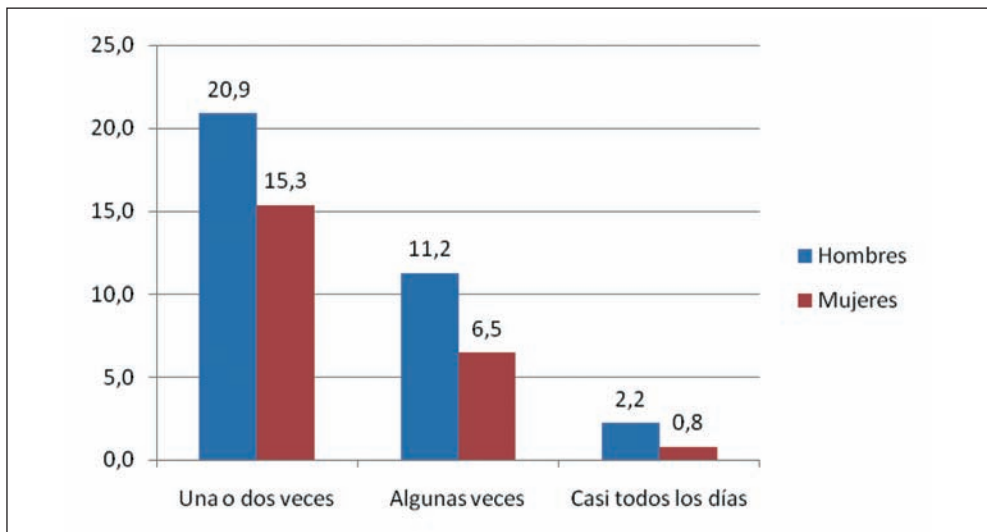
Gráfica 19: Comparación entre el nivel educativo y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)



En cuanto al género de quien se une a grupos para meterse con otros compañeros, comprobamos que este 28,5% de los casos identificados se reparte de manera significativamente diferente según el género, puesto que los hombres identificados son el 34,3%, mientras que las mujeres constituyen el 22,6% del total. Pero donde se aprecia más diferencia es en la distribución de la intensidad de esta práctica. Así, comprobamos que el

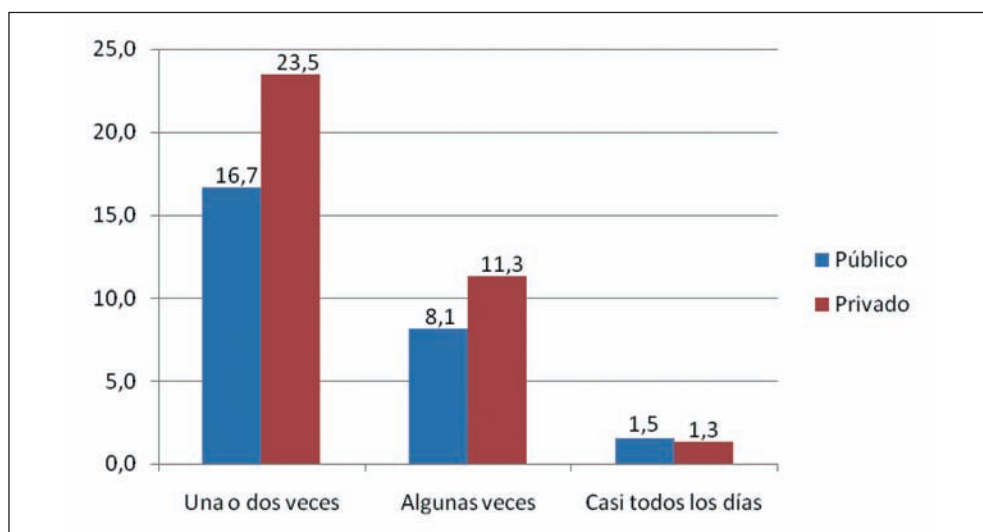
20,9% de los hombres se han unido a grupos para meterse con otro compañero, mientras que esto lo hacen el 15,3% de las mujeres. Cuando se plantea qué porcentaje de hombres y mujeres han actuado así “algunas veces”, los hombres casi duplican a las mujeres (11,2% frente al 6,5%) y casi se triplica el porcentaje de hombres en comparación con las mujeres al responder que lo hacen “casi todos los días” tal y como vemos en la gráfica 20.

Gráfica 20: Comparación entre el género y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)



Por otro lado, también se encontró una relación significativa en la distribución de porcentajes de alumnos que se unen a grupos en función de la titularidad del centro ($p < 0,002$). Observamos que el 36,1% del alumnado de centros privados realizan estas prácticas frente al 26,3% del alumnado de centros públicos, aunque se advierte esta diferencia sólo cuando afirman que se da “una o dos veces” y “algunas veces”.

Gráfica 21: Comparación entre la titularidad del centro y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)



En función de las provincias o el hábitat no existe una distribución diferencialmente significativa.

3.1.4. La reacción de los protagonistas ante el maltrato

En este apartado se expondrán los resultados relativos a la reacción de los protagonistas ante el maltrato; y se abordará desde del perspectiva de la víctima, del agresor y del alumnado en general. Por otro lado, se pregunta al alumnado sobre qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo.

Concretamente, en relación con la víctima se expondrá a quién le comunica que está siendo objeto de maltrato y quién le ayuda. En relación con la persona agresora se presentará qué hace el resto de compañeros cuando observan que se está metiendo con alguien; y en relación con el alumnado en general, se presentarán los resultados que indican qué hacen cuando se meten con un compañero.

Con quiénes hablan las víctimas y quiénes intervienen

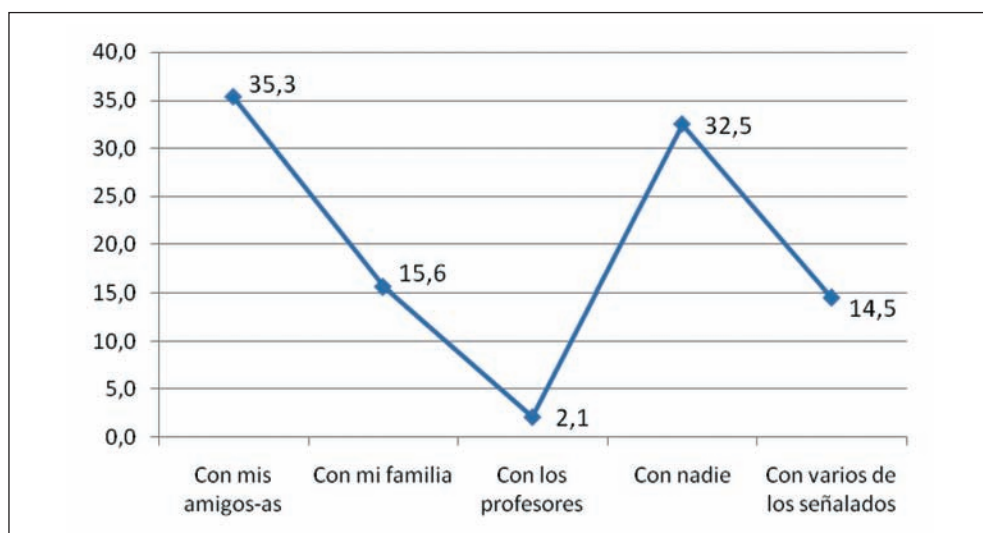
A continuación se expondrán las respuestas dadas por quienes se consideran víctimas ante dos cuestiones relacionadas con quién es la persona con la que habla de estos problemas y le cuenta lo que le pasa, y quién interviene para ayudarle cuando ocurre esto.

Pues bien, el 61,5% manifiesta que no se meten con ellos, por tanto el resto (38,5%) se considera víctima en alguna medida. Ahora bien, del porcentaje identificado como

víctima (n=802), el 35,3% habla con sus amigos-as, el 15,6% con su familia, el 2,1% con los profesores, el 32,5% no habla con nadie y el 5,6% restante habla con varios de los señalados.

Como vemos, en estos resultados destacan, al menos, dos hechos. En primer lugar, el elevado porcentaje de alumnado que no habla con nadie; y en segundo lugar, el bajísimo porcentaje de alumnado que habla con el profesorado. Es decir, que son los propios amigos-as de la víctima seguida de su familia las personas con las que la víctima comparte estos problemas. Con lo cual, un porcentaje elevado de los casos de maltrato pueden darse a conocer por los amigos-as de las víctimas y por sus familias sin que el profesor conozca la situación por la que está pasando. Este hecho tiene una enorme relevancia desde el punto de vista de la intervención, puesto que no hablar con nadie puede estar relacionado con una sensación de vergüenza o el miedo que impida la denuncia del hecho. Insistimos, la sensibilización social y de rechazo debe estar en la base de la prevención y de la intervención ante este tipo de hechos.

Gráfica 22: Con quién hablan las víctimas (%)

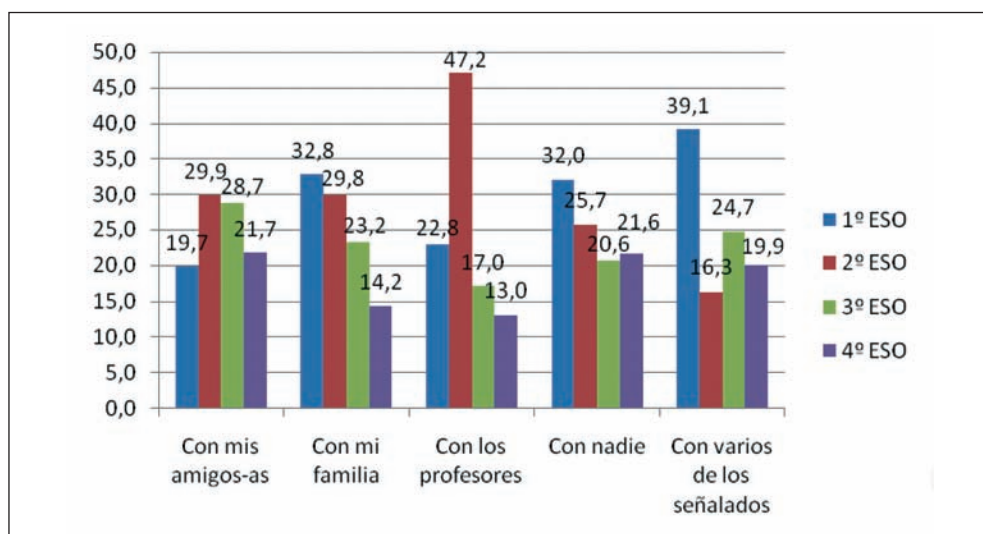


Hemos comprobado que existe relación significativa en función del nivel educativo y del género en relación con quiénes hablan las víctimas. Los resultados indican que el alumnado que más habla con los amigos para comunicar lo que sucede son los de 2º de ESO (29,9%), mientras que los de 1º de ESO son las víctimas que menos comunican este hecho a sus amigos (19,7%), pero son los que más hablan del maltrato con la familia (32,8%) o “con varios de los señalados” (39,1%). Los alumnos que menos hablan con su familia son los de 4º de ESO. Con los profesores hablan de este tema sobre todo los alum-

nos de 2º de ESO (47,2%) y un 22,8% del alumnado de 1º de ESO, mientras que los que menos recurren al profesorado es el alumnado de 4º de ESO (13,0%). Y en relación con el alumnado que “no habla con nadie”, observamos que se da con mayor porcentaje entre el alumnado de 1º de ESO (32,0%) y de 2º de ESO (25,7%), mientras que alrededor del 21% del alumnado de 3º y 4º no habla con nadie.

Por otro lado, son los alumnos de 1º de ESO quienes utilizan el mayor número de recursos personales para comunicar lo que les sucede, puesto que el 39,1% afirma que habla “con varios de los señalados”, mientras que porcentaje del resto de los cursos se sitúa en una banda porcentual que va del 16,3% (2º de ESO) al 24,7% (3º de ESO).

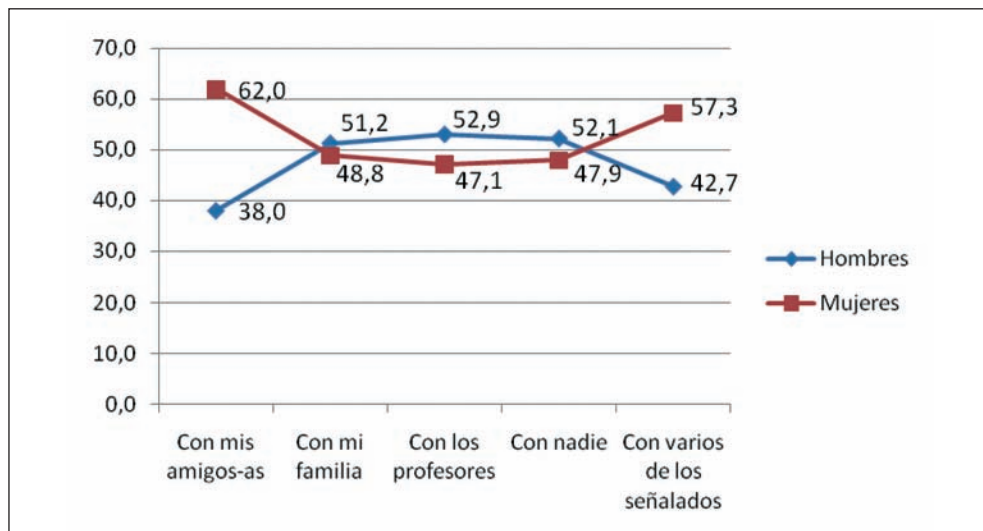
Gráfica 23: Comparación porcentual entre nivel educativo y personas con quién se habla



En función del género, comprobamos que 64,0% de los hombres y el 58,1% de las mujeres manifiestan “no se meten conmigo”. Esto implica que 36,0% de los hombres y el 41,9% de las mujeres ha hablado con alguien cuando se ha sentido maltratado o han tenido algún problema de estas características. Precisamente de estos últimos porcentajes encontramos diferencias significativas en función del género. Por un lado, el 62,0% de las alumnas recurre a sus amistades para comunicar que están siendo víctimas de maltrato mientras que los hombres lo hacen menor medida, el 38% de los casos ($p < 0,001$). Y por otro, son las mujeres quienes más recurren a mayor variedad de personas, pues el 57,3% manifiesta que hablan “con varios de los señalados” mientras que los hombres recurren a esta variedad en un 42,7%. Los porcentajes de los chicos son ligeramente superiores a las chicas cuando afirman que hablan con la familia y con los profesores. Por su parte, el

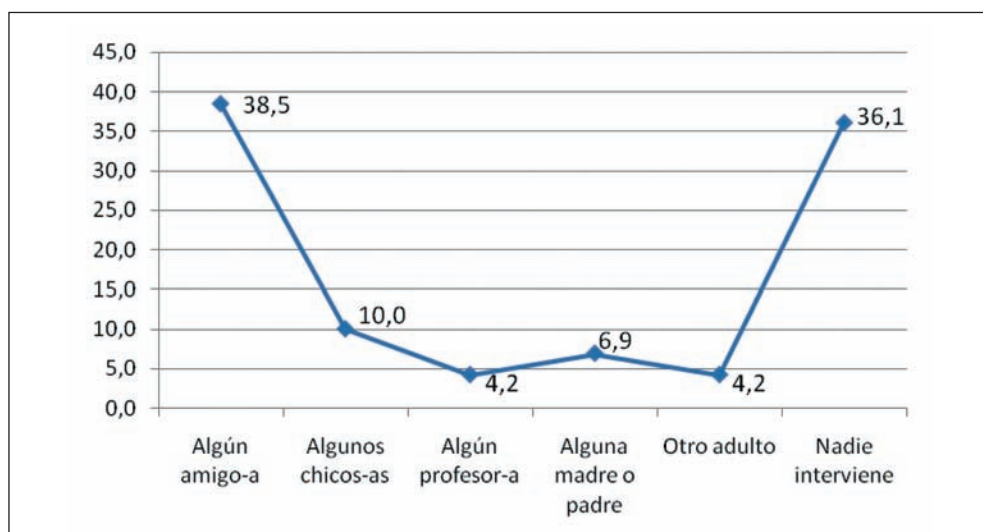
52,1% de los chicos manifiestan que no hablan con nadie frente al 47,9% de las chicas, aunque las diferencias en estos dos últimos aspectos no son significativas.

Gráfica 24: Comparación porcentual entre el género y personas con quién se habla



En cuanto a quiénes intervienen para ayudar cuando sucede un hecho de estas características, el 61,6% del alumnado responde “no se meten conmigo”, esto quiere decir que el resto del alumnado de la muestra (38,4%) se consideran víctimas que en algún momento se han sentido ayudadas por otras personas. Precisamente este porcentaje de alumnos que ha sido ayudados por otros, indican que en el 38,5% de los casos interviene algún amigo o amiga, mientras que en un porcentaje similar “nadie interviene” (36,1%). Comprobamos que los adultos en general, ya sean los profesores o la familia, intervienen en porcentajes bajos (4,2% y 6,9% respectivamente), y en un 10% de los casos interviene otros chicos que no son sus amigos pero que pueden ser testigos del maltrato.

Gráfica 25: Quiénes intervienen ante el maltrato (%)



Estas características porcentuales en la ayuda prestada se observa de manera similar en función del género, del hábitat y de las provincias, aunque existe una tendencia diferencial en función del nivel educativo apreciándose que en 1º de ESO “algún amigo-a” interviene en menor proporción (31,9%) aunque queda compensada porque en este nivel intervienen “algunos chicos-as” en mayor porcentaje que en el resto de los niveles (12,3%). El profesorado interviene más en 1º y 2º de ESO (6,4% y 5,0% respectivamente), mientras que el porcentaje de intervención es bastante bajo en 4º de ESO (0,7%); y un 42% de alumnos de este nivel señalan que “nadie interviene”.

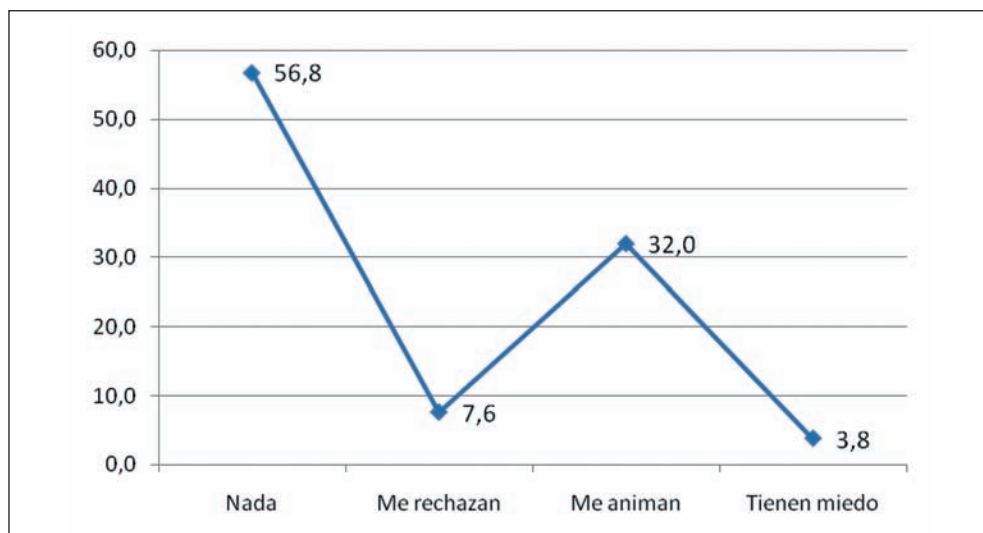
Tabla 14: Quiénes intervienen según el nivel educativo (%)
(Casos identificados 38,4% n=802)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Algún amigo-a	31,9	41,6	38,9	42,0
Algunos chicos-as	12,3	8,2	9,6	8,7
Algún profesor-a	6,4	5,0	3,5	0,7
Algún padre o madre	8,5	8,7	6,6	2,0
Otro adulto	3,8	2,7	6,6	3,3
Nadie interviene	35,7	32,4	34,3	42,0
Varios de los señalados	1,3	1,4	0,5	1,3

Qué hacen los compañeros según los agresores

El alumnado responde a qué hacen los compañeros de los maltratados cuando están observando que otro compañero se mete con él o ella. El 66,8% señala que no se mete con nadie, por tanto queda un 33,2% que de alguna manera manifiestan abiertamente que se meten con alguien (n= 683 alumnos). Los resultados indican que el 56,8% de estos agresores manifiestan que el resto de los compañeros no hacen “nada” y el 32,0% le “animan” y le ayudan, mientras que le “rechazan” el 7,6% y “tienen miedo” el 3,8%.

Gráfica 26: Qué hacen los compañeros según los agresores (%)



En cuanto a los porcentajes expresados en función del nivel educativo, comprobamos que el alumnado de 1º y 4º de ESO son los que manifiestan en mayor porcentaje que “no se meten” con nadie (68,4% y 74,5% respectivamente), mientras que los de 2º y 3º lo afirman en el 61,8% y 63,2% en cada uno de estos dos niveles respectivamente. El mayor porcentaje de alumnos que expresan que no hacen “nada” son de 2º y 3º de ESO. Los alumnos de 3º de ESO son los que menos rechazan este tipo de acciones (1,7%). En cuanto a la animación hacia el agresor por parte del alumnado, observamos que lo realiza en menor medida el alumnado de 4º de ESO (6,8%). Los porcentajes de alumnos en cada uno de los niveles que “tiene miedo” es bastante similar (entre el 1,1% y el 1,5%).

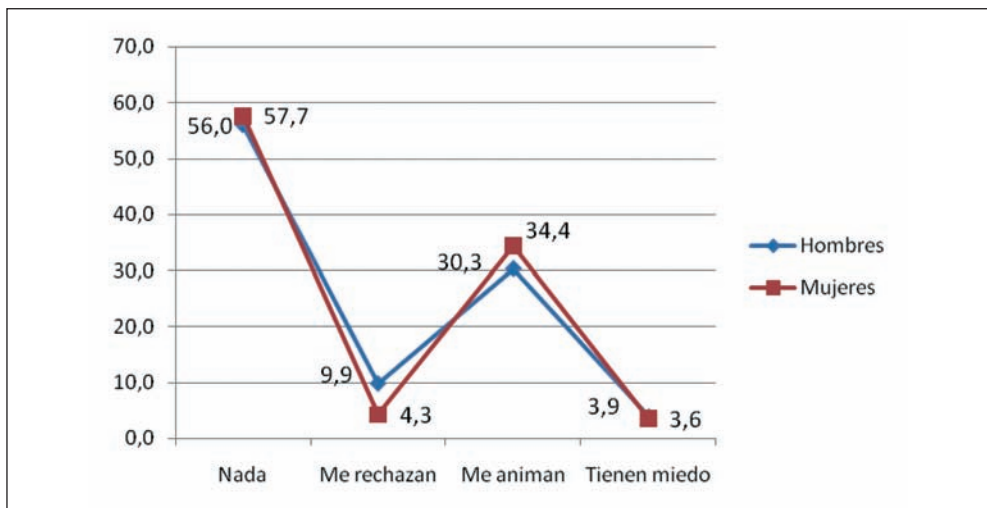
Tabla 15: Qué hacen los agresores según el nivel educativo (%)
(Casos identificados 33,2% n=683)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
No se meten con nadie	68,4	61,8	63,2	74,5
Nada	16,2	22,4	21,2	15,3
Me rechazan	3,0	3,1	1,7	2,3
Me animan	11,1	11,6	12,5	6,8
Tienen miedo	1,3	1,2	1,5	1,1

En función del género también encontramos una relación significativa ($p < 0,001$) en la intervención llevada a cabo por los compañeros según la opinión de los agresores. En primer lugar, comprobamos que el 72,9% expresan que “no se meten con nadie” frente al 60,7% de los hombres; por tanto, de estos porcentajes se deduce que 39,3% de hombre y el 27,1% de mujeres exponen lo que hacen los compañeros que son testigos de sus acciones de maltrato.

Al abordar los porcentajes diferenciales del alumnado en función del género que admite lo que hace el resto de compañeros cuando maltrata a otros, comprobamos que el 9,9% de los hombres rechaza la forma de proceder de los agresores, frente al 4,3% de las mujeres, y en la misma línea, los hombres son los que menos animan a estas acciones (30,3%) en comparación con las mujeres, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa.

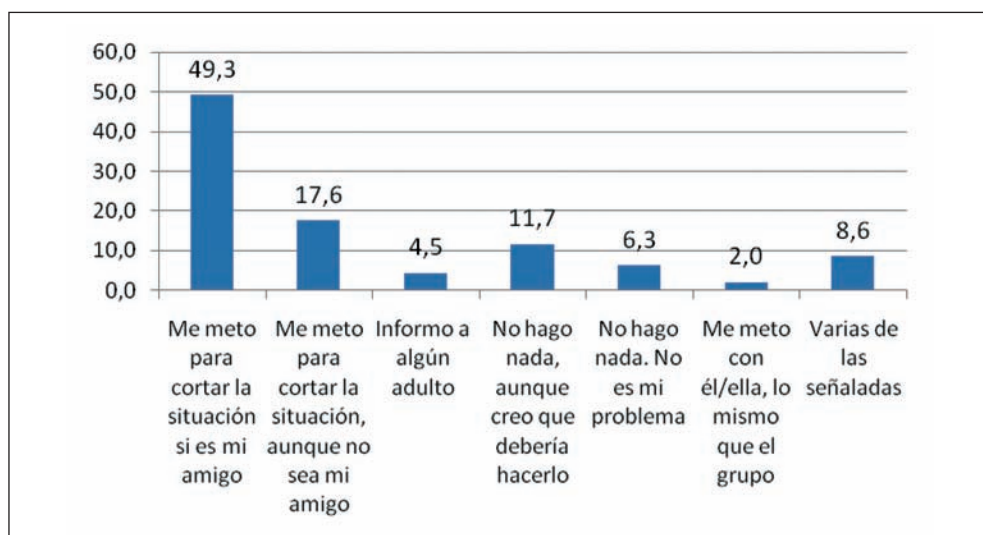
Gráfica 27: Qué hacen los chicos y las chicas según los agresores (%)



La percepción de los agresores respecto de lo que hacen los compañeros se completa con otra información dirigida al alumnado en general. En este sentido, se expone lo que hace el alumnado cuando se meten con otro compañero. Por tanto, se trata de una pregunta dirigida a todo el alumnado independientemente del protagonismo que pueda tener el alumno en otras circunstancias relacionadas con el maltrato (testigo, víctima o agresor).

Como puede verse, casi la mitad del alumnado se mete para cortar la situación si la víctima que sufre el maltrato es su amigo o amiga (49,3%). Sin embargo, el 17,6% del alumnado intenta cortar la situación aunque no sean sus amigos, mientras que sólo un 4,5% informa del hecho a algún adulto. Un 11,7% afirma no hacer nada aunque piensa que debería hacer algo, y a este porcentaje se une el 6,3% que dice no hacer nada, sin más. Tan sólo un 2,0% afirma meterse también con la víctima. Hay un 8,6% de alumnos que señalan más de una opción ante las tres primeras opciones y también más de una opción en las tres últimas opciones.

Gráfica 28: Qué hace el alumnado cuando ve alguna agresión (%)



Respecto a las diferencias porcentuales en la forma de actuación en función del género, se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas ante dos situaciones. Por un lado, casi el doble de chicas (5,9%) informa que es partidaria de informar a algún adulto, frente al 3% de los chicos. Y por otro lado, los chicos casi duplican a las chicas (2,7%) al afirmar que se meten también con el alumno o alumna que está siendo maltratado, mientras que esto lo manifiesta el 1,4% de las chicas.

Por otro lado, sólo se dan diferencias significativas respecto del nivel educativo y exclusivamente en relación con la información a adultos sobre la situación de maltrato. Así,

el 8,9% del alumnado de 1º de ESO informa a algún adulto, mientras que esto lo hace el 3,9%, 2,4% y 2,5% del alumnado de 2º, 3º y 4º de ESO respectivamente.

Qué hacen los profesores ante estas situaciones

Presentamos la opinión del alumnado respecto de lo que hace el profesorado ante estas situaciones de maltrato. Los resultados demuestran que el 29,1% del alumnado no sabe qué hace el profesorado, mientras que el 20,2% dice que “no hacen nada porque no se enteran”. Un porcentaje similar (20,3%) afirma que “algunos intervienen para cortarlo” y casi un tercio del alumnado (30,5%) piensa que “castigan a los que agreden”.

Por tanto, observamos que un poco más de la mitad del alumnado de Extremadura considera que el profesorado no permanece pasivo ante estas situaciones, aunque una quinta parte afirma que el profesorado no hace nada, y atribuye esta pasividad a que no se enteran, tal y como aparece en el cuestionario extremeño. Un dato relevante es que más de una cuarta parte del alumnado no sabe qué hace el profesorado. Son los alumnos y alumnas de 4º de ESO (35,2%) los que menos conocimiento expresan de lo que hacen los profesores en estos casos, mientras que el 39,2% del alumnado de 1º de ESO afirma que los profesores “castigan a los que agreden”. Una posible explicación de estas diferencias entre unos niveles y otros podría deberse a que los alumnos mayores no son testigos observadores de este tipo de conductas, más propias de los primeros niveles de la ESO.

En relación con el género, encontramos diferencias entre chicos y chicas en este aspecto, sobre todo en relación a dos de las opciones presentadas. Por un lado, el 32,9% de los chicos afirma que ante estos hechos no saben lo que hacen los profesores, mientras que esta afirmación lo hace el 25,2% de las mujeres. Y por otro lado, el 16,2% de los chicos piensa que algunos profesores intervienen para cortarlo mientras que esto lo piensa el 24,4% de las chicas.

3.2. Respuestas del profesorado

Este estudio se completa con la opinión del profesorado de aquellos centros que fueron seleccionados en el estudio. A continuación se recogen los resultados sobre los siguientes aspectos:

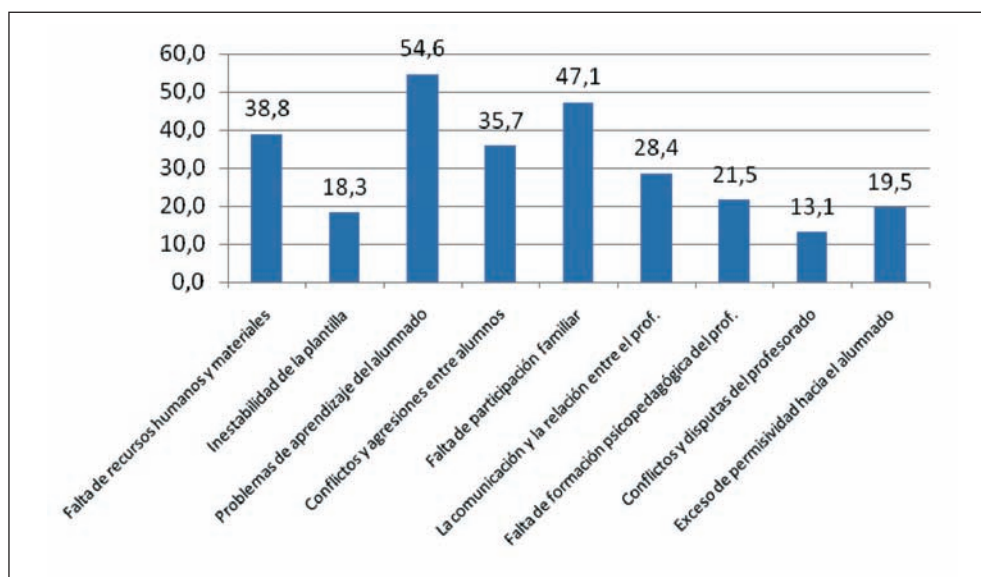
- Opinión del profesorado sobre los problemas de funcionamiento y los conflictos de convivencia en el centro, si se enteran o no de los conflictos y abusos entre iguales, así como de su evolución a lo largo de los tres últimos años.
- Expresar la incidencia de las distintas manifestaciones del maltrato desde la perspectiva del profesorado.
- Valoración de la importancia que concede el profesorado a las causas en la conducta del agresor y a los factores que explican por qué un alumno es agredido.

- Las agresiones del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado.
- La intervención del profesorado: cómo actúa en clase cuando se producen distintos conflictos, cómo se solucionan estos conflictos, actuaciones ante las agresiones llevadas a cabo por el centro.

3.2.1. Opinión del profesorado sobre los problemas del centro

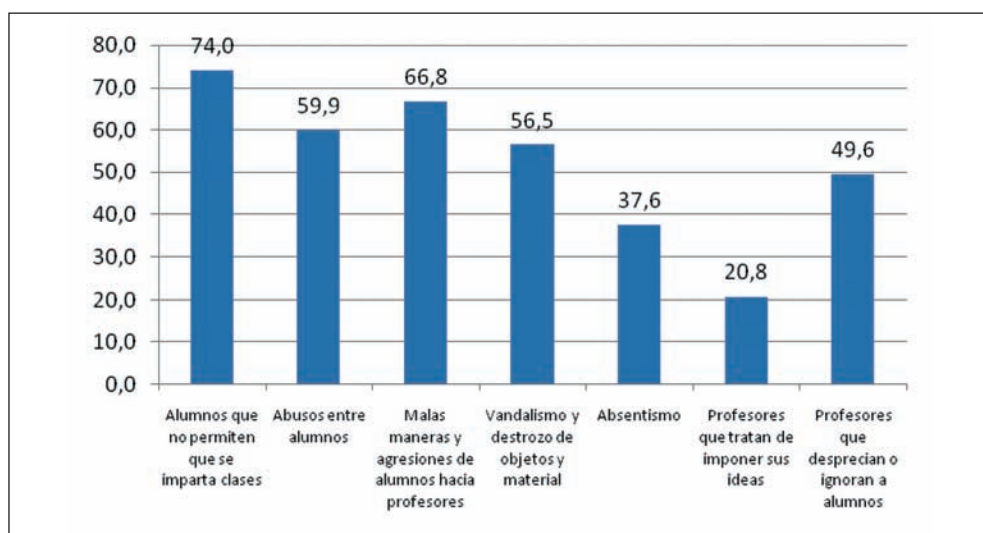
La valoración sobre los problemas de funcionamiento de los centros la expresan 263 profesores, de los cuales 13 son directores o jefes de estudios y 18 son orientadores. La cuestión es cómo valora el profesorado la importancia que tienen determinados problemas en el funcionamiento del centro en el que trabaja. Para la presentación de los resultados se toma como referencia la categoría de “muy importante”, al considerar que en ella queda expresada la principal preocupación sobre los problemas expuestos. En la gráfica 29 se manifiesta que son los “problemas de aprendizaje del alumnado” (54,6%) y la “falta de participación familiar” (47,1%) los que generan más preocupación en el profesorado. Con un 38,8% ocupa el tercer lugar “la falta de recursos humanos y materiales”, y hay que ir hasta la cuarta posición para encontrar que los “conflictos y agresiones entre alumnos” (35,7%) constituyen un problema “muy importante” para el profesorado.

Gráfica 29: Valoración de los problemas del centro (%)
(Categoría de “muy importante”)



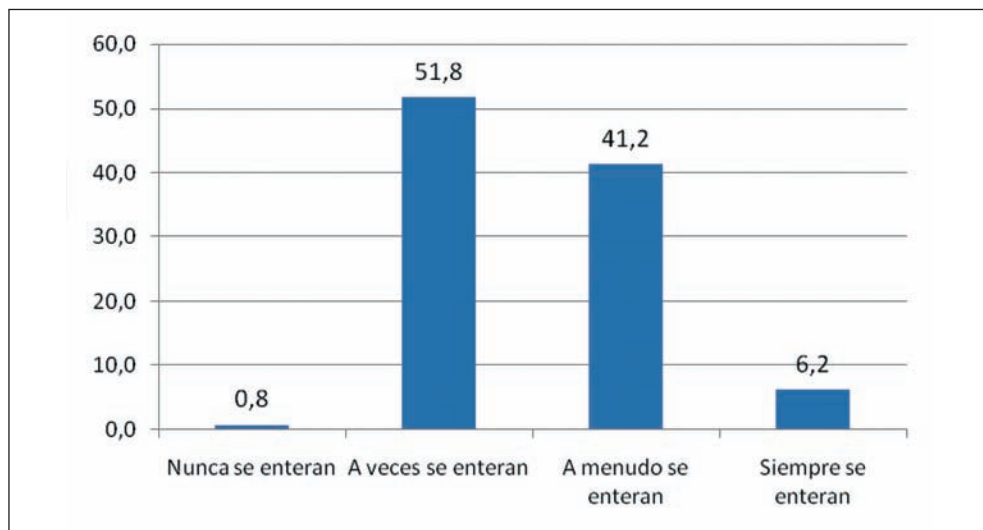
Se plantea al profesorado que valore la importancia de algunos de los conflictos que más se dan en el centro y que pueden alterar la convivencia en el mismo. De nuevo, se muestra el porcentaje de las opciones de respuestas a las que el profesorado considera “muy importante” puesto que estas situaciones son las que el profesorado vive con mayor gravedad. Comprobamos que el conflicto que ocupa el primer lugar de los expuestos es el de “alumnos que no permiten que se imparta clases” (74,0%), el segundo lugar lo ocupa las “malas manera y agresiones de alumnos hacia profesores” (66,8%), mientras que los “abusos entre alumnos” ocupa el tercer lugar con el 59,9%, y en cuarto lugar (49,6%) se sitúa la opción de los “profesores que desprecian o ignoran a alumnos”.

Gráfica 30: Valoración de los tipos de conflictos (%)
(Categoría de “muy importante”)



Para concluir una primera valoración global de la percepción del profesorado sobre la situación del maltrato entre iguales en Extremadura, y antes de analizar los resultados de su incidencia, presentamos las respuestas del profesorado referida a si se enteran o no de los conflictos y abusos que existen entre iguales. En este sentido, un poco más de la mitad del profesorado dice que “a veces” se enteran (51,8%), el 41,2% que “a menudo” se enteran y el 6,2% que “siempre” se enteran. Sólo un 0,8% admite que “nunca se enteran”.

Gráfica 31: Opinión del profesorado si se entera de los conflictos (%)



En cuanto a la evolución de los conflictos en los centros en los últimos tres años, la mitad del profesorado (50,8%) piensa que ha aumentado “ligeramente” y un tercio (32,6%) que ha aumentado “drásticamente”. Mientras que el 2,1% señala que ha disminuido “ligeramente” y un 0,4% que lo ha hecho drásticamente.

Un resumen de lo expuesto hasta ahora en relación con la opinión del profesorado nos llevaría a afirmar lo siguiente:

- Las agresiones entre iguales no son consideradas por el profesorado uno de los primeros problemas en el centro, puesto que de los nueve problemas planteados, la preocupación de este hecho se sitúa en cuarto lugar.
- El maltrato y los abusos entre iguales es un tipo de problema que preocupa al profesorado, pero para el colectivo es más importante el problema que surge con los “alumnos que no permiten que se imparte clases” y con las “malas maneras y agresiones de alumnos a profesores”.
- Una mayoría del profesorado considera que se enteran de los conflictos entre alumnos cuando estos ocurren, aunque también se admiten que hay casos de los que no se enteran.
- Una amplia mayoría del profesorado considera que los conflictos han aumentado en los centros educativos en los tres últimos años.

3.2.2. El maltrato entre iguales desde la perspectiva del profesorado

Se exponen los resultados de la pregunta al profesorado sobre la intensidad de la frecuencia con la que ocurren los distintos tipos de maltrato en sus clases. En la tabla 16 se muestran los porcentajes de incidencia en cada una de sus manifestaciones. De las columnas, en que se manifiestan las incidencias, los mayores porcentajes corresponden a la columna de "a veces", mientras que la columna de "total incidencia" se obtiene a partir de la suma de la diferente intensidad de la agresión ("a veces" + "a menudo" + "siempre").

Para facilitar la lectura, se han ordenado los distintos tipos de agresión en función del "total de incidencia". Así comprobamos que, con un 82,5%, el porcentaje mayor se da en la conducta de *hablar mal de él/ella*, y le sigue la de *poner motes* con un 78,0%. Comprobamos que estas dos conductas de agresión verbal son las que se dan con mayor frecuencia entre el alumnado desde el punto de vista del profesorado. Además, los insultos (69,8%), así como las distintas formas de exclusión social (*ignorar*, con un 69,0% y *no dejar participar* con un 50,2%) ocupan la mitad superior de la tabla. *Esconder cosas* es una de las formas de agresión física indirecta que situada en el tercer lugar de las manifestaciones de maltrato con un porcentaje del 73,0% del total de incidencia. Los porcentajes medios están representados por amenazar para meter miedo con el 50,2 del total de incidencia, *robar cosas* (42,7%), *romper cosas* (40,3%) y *pegar* (30,7%); mientras que *obligar con amenazas* (9,1%), *acosar sexualmente* (6,1%) y *amenazar con armas* (3,2%) son las actuaciones de menor porcentaje de incidencia.

Tabla 16: Incidencia de las manifestaciones del maltrato entre iguales desde la perspectiva del profesorado (%)

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total de incidencia
Hablar mal de él/ella	17,5	58,3	22,6	1,6	82,5
Poner motes	22,0	53,3	21,6	3,1	78,0
Esconder cosas	27,0	56,7	14,3	2,0	73,0
Insultar	30,2	51,4	17,6	0,8	69,8
Ignorar	31,0	54,9	14,1	0,0	69,0
No dejar participar	49,8	40,0	9,8	0,4	50,2
Amenazar (meter miedo)	49,8	43,0	6,4	0,8	50,2
Robar cosas	57,3	37,9	3,6	1,2	42,7
Romper cosas	59,7	35,6	4,7	0,0	40,3
Pegar	69,3	28,7	2,0	0,0	30,7
Obligar con amenazas	90,9	7,4	1,2	0,4	9,1
Acosar sexualmente	93,9	5,3	0,8	0,0	6,1
Amenazar con armas	96,8	1,6	1,6	0,0	3,2
GLOBAL	53,5	36,5	9,3	0,8	46,5

A continuación ofrecemos los resultados comparando la opinión del profesorado con la del alumnado que es testigo de las distintas conductas de maltrato. Para ello se toma como referencia el total de incidencia como se hizo en la comparación anterior, puesto que este porcentaje maximiza la intensidad de cada uno de los tipos de agresión. Así, comprobamos que existe cierta tendencia similar en los porcentajes de los diferentes tipos de maltrato, tal y como apreciamos en la gráfica 32, aunque apreciamos algunas diferencias que señalamos en la gráfica.

Observamos algunas diferencias en la incidencia sobre la **agresión verbal** expresada por el alumnado y por el profesorado. El profesorado afirma que la incidencia total de la *insultar* se da en un 69,8% mientras que esta afirmación la hace el 82,5% del alumnado. En cuanto a otra forma de agresión verbal como es *hablar mal de él/ella*, es más observada por el profesorado (82,5%) que por el alumnado (73,8%).

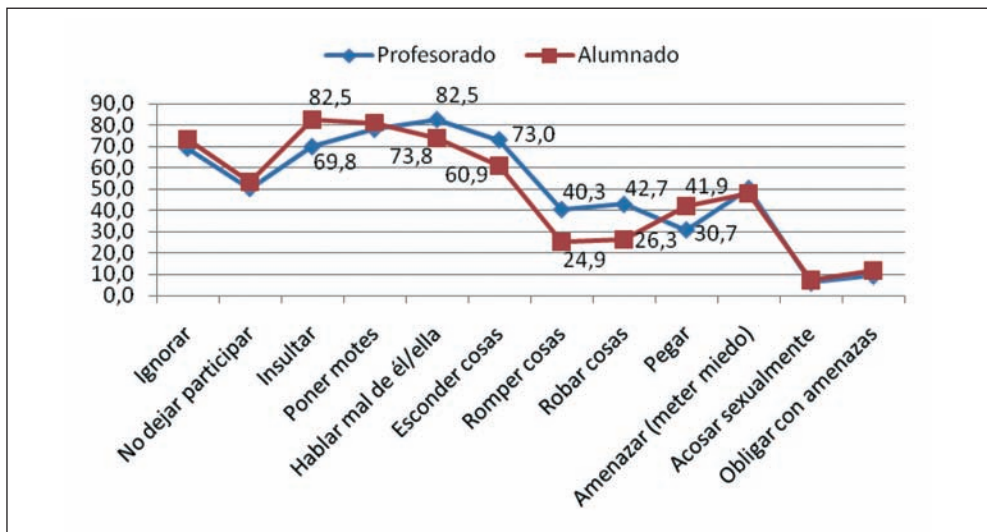
En cuanto a las **agresiones físicas indirectas**, apreciamos diferencias en todas las manifestaciones de estas conductas de maltrato, pues estas tres situaciones son percibidas en un mayor porcentaje por el profesorado que por el alumnado. El profesorado piensa que la incidencia de *esconder cosas* es del 73,0% mientras que esto lo piensa el 60,9%

del alumnado. Por su parte, también en la acción de *romper cosas* el porcentaje del profesorado que lo piensa (40,3%) es superior al del alumnado (24,9%). *Robar cosas* es otra de las agresiones físicas indirectas en las que se aprecian diferencias entre el profesorado y el alumnado (42,7% y 26,3% respectivamente).

Otra de las diferencias encontradas entre el alumnado y el profesorado en relación con la incidencia total percibida se da en la **agresión física directa** (*pegar*). El porcentaje de profesores que lo ha visto es del 30,7% mientras que lo ha observado en alguna intensidad el 41,9% del alumnado. Y es lógico que esto sea así, puesto que no en todos los casos que los alumnos se pegan es observado por el profesorado.

El resto de las manifestaciones de maltrato muestran un porcentaje de incidencia total bastante aproximado entre el alumnado y el profesorado.

Gráfica 32: Porcentaje comparativo entre el total de incidencia de maltrato entre el profesorado y el alumnado



No encontramos diferencias significativas entre los porcentajes expuestos según distintas variables muestrales (género, edad, experiencia docente y la función desempeñada en el centro).

En resumen, las conclusiones que podríamos obtener sobre los resultados en este apartado podrían ser las siguientes:

- Según el profesorado, las acciones de mayor incidencia del maltrato se centran en la agresiones verbales y las agresiones físicas directas, mientras que las menos son las de obligar con amenazas y acosar sexualmente.

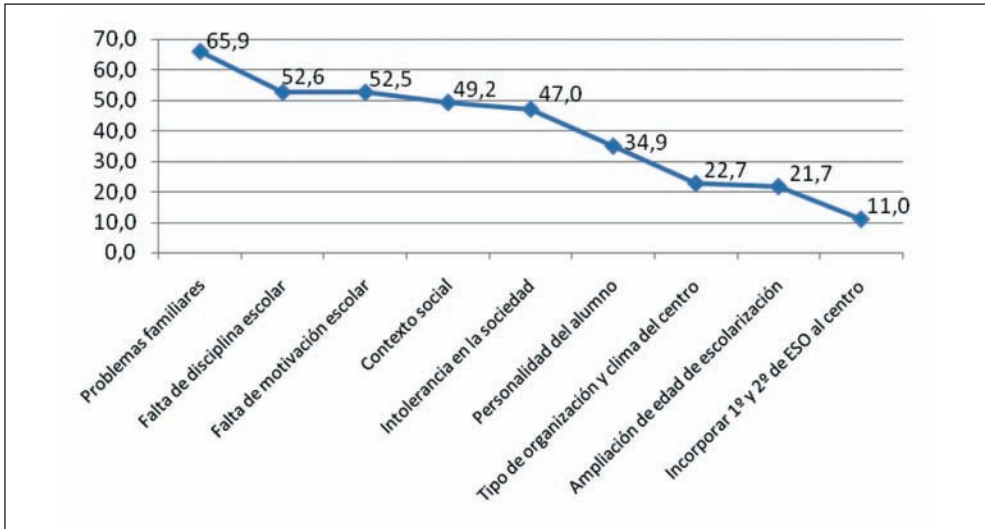
- Aunque existen diferencias porcentuales en la observación de la incidencia del maltrato entre el profesorado y el alumnado, la tendencia es similar, sobre todo en las acciones de maltrato relacionadas con la exclusión social, las amenazas y el acoso sexual.

3.2.3. Causas de la conducta agresora y factores que la explican

En este apartado se muestran los resultados de la opinión del profesorado respecto de dos cuestiones relacionadas con las causas que explican la conducta agresora. En primer lugar, la valoración que hacen los docentes en relación a cuáles son las causas de la conducta agresora. En el cuestionario se da la opción de cuatro posibilidades de respuestas, así cualquier causa se puede valorar como “poco importante”, “algo importante”, “importante” y “muy importante”. Consideramos que es precisamente esta última opción la que mejor representa la opinión del profesorado sobre las causas del maltrato entre alumnos. Comprobamos que los *problemas familiares* es la primera causa expuesta por el profesorado puesto que el 65,9% ha sido seleccionada con mayor frecuencia que el resto como “muy importante”. La *falta de disciplina escolar* y *falta de motivación escolar* obtienen porcentajes prácticamente idénticos (52,6% y 52,5% respectivamente) y ocupan el segundo puesto de las causas, mientras que se atribuyen los puestos cuatro y quinto a causas sociales como son el *contexto social* (49,2%) y la *intolerancia en la sociedad* (47,0%).

Las características personales del propio alumno o las características del sistema educativo y organización del centro ocupan los últimos lugares, tal y como se expone en la gráfica 33, en la que aparecen ordenada las causas de menor a mayor porcentaje expresado por el profesorado. De hecho, estas tres últimas causas son las seleccionadas por el mayor porcentaje del profesorado en la opción de “poco importante”. Un tercio del alumnado (33,3%) *considera que incorporar al alumnado de 1º y 2º al centro* es “poco importante”, mientras que el 21,9% que es “poco importante” el *tipo de organización* y el *clima del centro*. Por su parte, otra causa representada por el 10,4% del profesorado afirma que es “poco importante” la *ampliación de la edad de escolarización*.

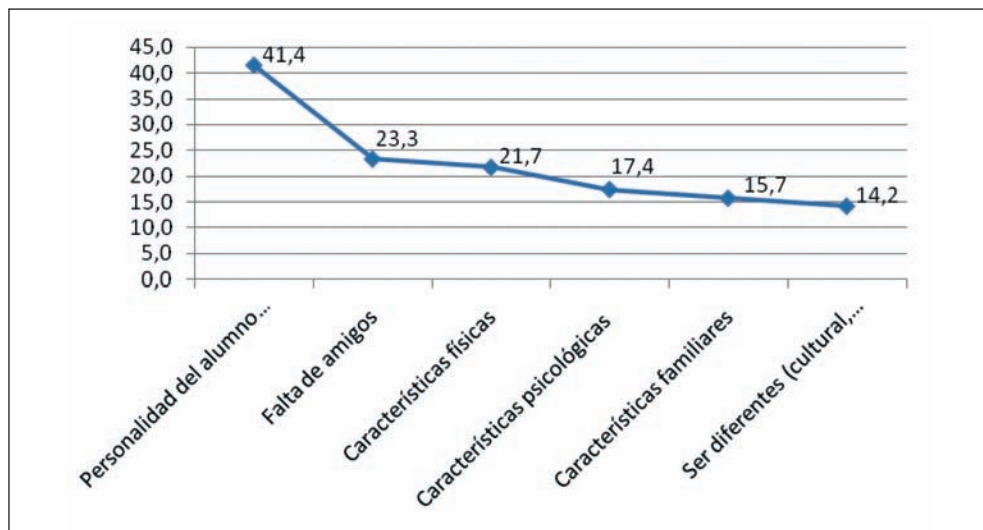
Gráfica 33: Causas de la conducta agresora según el profesorado (%)



Otra de las cuestiones que complementa a la anterior y cuyos resultados exponemos en este apartado se refiere a los factores que explican que un alumno sea agredido por otro. La valoración en función de la intensidad o importancia concedida por el profesorado también se divide en cuatro niveles: “poco importante”, “algo importante”, “importante” y “muy importante”.

Tomando como referencia el nivel más elevado (“muy importante”), el 41,4% del profesorado manifiesta que las *características de la personalidad del alumno* (falta de autoestima, inseguridad, etc.) es el factor principal de que sea víctima de las agresiones por parte de sus iguales. A esta causa le sigue, con un 23,3% del profesorado, la *falta de amigos* como otra razón “muy importante”, mientras que con el 21,7% considera que las *características físicas* ocupa el tercer lugar de esta serie de causas explicativas de las conductas agresivas. Las *características psicológicas* (discapacidad intelectual, etc.) y las *características familiares* ocupan los puestos cuarto y quinto con un 17,4% y 15,7% respectivamente, mientras que el último lugar de las razones expuestas, y representado por el 14,2% del profesorado estima que los factores explicativos de las agresiones hacia las víctimas es *ser diferente por distintos motivos* (culturales, sociales, religiosas, etc.).

Gráfica 34: Factores explicativos de la conducta agresora (%)



Es decir, que las principales causas y factores explicativos de que un alumno agrede y de que un alumno sea agredido se derivan de los porcentajes más elevados de las respuestas dadas por el profesorado correspondiente a las dos cuestiones formuladas.

En cuanto a las causas de por qué agrede un alumno, las respuestas se centran en dos elementos principalísimos y de doble naturaleza. Por un lado, una causa externa al propio sujeto como son los *problemas familiares*; y por otro, un problema interno del sujeto como son la *falta de disciplina* y la *falta de motivación por lo escolar*. Ante la cuestión de por qué es agredido un alumno, los profesores atribuyen mayoritariamente las causas en sus *características de personalidad* (autoestima, inseguridad, etc.) y *falta de amigos*. Sin duda que se podrían obtener conclusiones relevantes de esta información de cara a planificar actuaciones compensadoras y preventivas del maltrato entre iguales, tanto dirigida a las familias y al alumnado como al profesorado.

3.2.4. El profesorado como parte del conflicto

Mostramos en este apartado los resultados de la opinión del profesorado respecto de las agresiones por parte del alumnado que han sido vividas por el profesorado, ya sea como víctimas o como testigos de las mismas.

Agresiones del alumnado hacia el profesorado

En la tabla 17 se exponen los porcentajes de la intensidad expresada por el profesorado en cada manifestación agresiva expuesta en el cuestionario. Observamos que 10,4%

del profesorado ha sido víctima o testigo de *agresiones físicas directas* y un 0,4% afirma que esta agresión se da “a menudo”. Los *insultos* hacia el profesorado constituye el porcentaje más elevado de las conductas agresivas del alumnado, de hecho un 56,0% de los docentes afirman que ha ocurre “a veces” y un 7,9% afirman que los insultos del alumnado se llevan a cabo “a menudo”. El 37,8% del profesorado manifiesta que “a veces” se producen *destrozo de enseres*, mientras que el 17,1 afirman que esto sucede “a menudo”. La *intimidación con amenazas* es un tipo de agresión en que el 33,6% del profesorado expresa que pasa “a veces” y un 2,0% afirman que “a menudo”. Más de un tercio del profesorado dice que “a veces” el alumnado lanza *rumores dañinos* (38,8%), el 5,3% dice que esto lo ve “a menudo”, mientras que el 1,6% del profesorado afirma que ha sido testigo o víctima “casi siempre”. Por último, más de una cuarta parte del profesorado (27,6%) afirma que “a veces” ha sido víctima o testigo de *robos* por parte del alumnado y el 2,8% dice que “a menudo”.

Tabla 17: Valoración de las agresiones del alumnado hacia el profesorado (%)

	Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
Agresión física directa	89,2	10,4	0,4	0,0
Insultos	35,7	56,0	7,9	0,4
Destrozo de enseres	44,6	37,8	17,1	0,4
Intimidación con amenazas	64,4	33,6	2,0	0,0
Sembrar rumores dañinos	54,3	38,8	5,3	1,6
Robos	69,2	27,6	2,8	0,4

Agresiones del profesorado hacia el alumnado

Por otro lado, se expone la opinión de los docentes como testigos de algunos de los hechos agresivos del profesorado hacia el alumnado que ocurren en los centros de Educación Secundaria Obligatoria en Extremadura. Así, en cuanto a la *agresión física directa*, el 1,6% dice que “a veces” lo ha visto, mientras que un porcentaje abrumador afirma que esto no lo ha visto nunca (98,4%). Por otro lado, el 41,2% del profesorado dice que los *insultos* forman parte “a veces” de la agresión del profesorado hacia el alumnado, mientras que el 1,2% expresa que esto sucede “a menudo”. Los *destrozos de enseres* es otra de las actuaciones con menor nivel de incidencia según el profesorado, pues el 4,0% expone que “a veces” lo ha visto. El 13,3% del profesorado dice que “a veces” ha visto *intimidar con amenazas* a alguno de sus colegas a algún alumno o alumna, mientras que el 1,6% afirma que de esto ha sido testigo “a menudo”. El 4,5% del profesorado informa que *sembrar rumores dañinos* se da “a veces” por los docentes.

Dos de las acciones que más se dan junto con los insultos es la acción de *tener manía* y *ridiculizar*. En cuanto a la primera de ellas, el 37,5% del profesorado manifiesta que se da “a veces”, mientras que *ridiculizar* es la conducta agresiva que más utiliza el profesorado, puesto que esto lo afirma el 52,2% con la intensidad de “a veces”, aunque el 5,2% expresa que es testigo de esta acción “a menudo”.

Tabla 18: Valoración de las agresiones del profesorado hacia el alumnado (%)

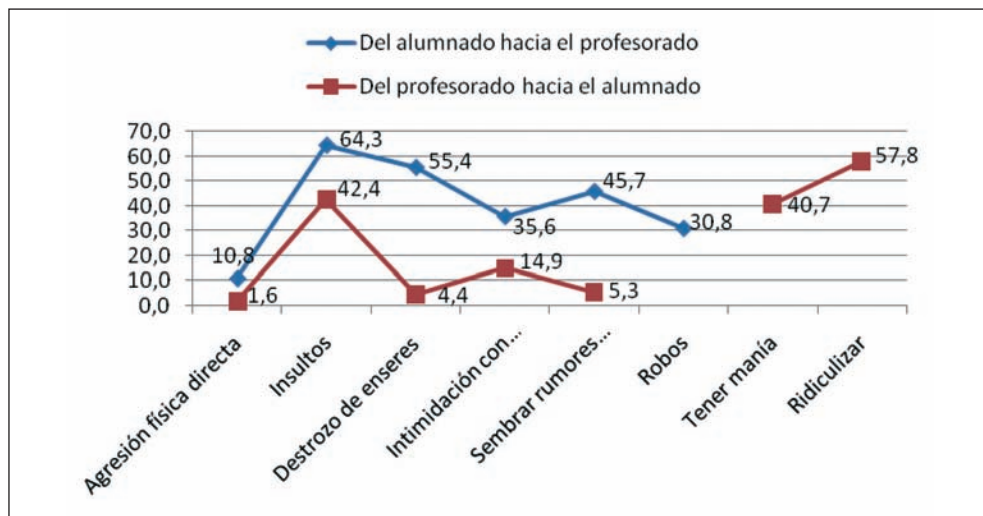
	Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
Agresión física directa	98,4	1,6	0,0	0,0
Insultos	57,6	41,2	1,2	0,0
Destrozo de enseres	95,6	4,0	0,4	0,0
Intimidación con amenazas	85,1	13,3	1,6	0,0
Sembrar rumores dañinos	94,7	4,5	0,4	0,4
Tener manía	59,3	37,5	2,8	0,4
Ridiculizar	42,2	52,2	5,2	0,4

En resumen, tomando como referencia el “total de la incidencia” obtenida por la agrupación de la intensidad expresada por el profesorado en cada una de las manifestaciones agresivas, los resultados indican lo siguiente:

- Las conductas más frecuentes del alumnado hacia el profesorado son, por este orden, los *insultos*, los *destrozos de enseres* y *sembrar rumores dañinos*, mientras que la de menor frecuencia es la *agresión física directa*.
- Las manifestaciones agresivas más frecuentes del profesorado hacia el alumnado es *ridiculizar*, *insultar* y *tener manía*, mientras que la menos frecuente es la *agresión física directa*.

Por tanto, comprobamos que *insultar*, tanto del alumnado hacia el profesorado como del profesorado hacia el alumnado, es el tipo de agresión más utilizada, mientras que la de menor frecuencia es la *agresión física directa*. No obstante, las manifestaciones agresivas que afirman los profesores haber visto son demasiado frecuentes y no se corresponde con lo que se espera de una institución educativa. Por otro lado, las agresiones físicas hacia los docentes son muy poco habituales, lo que contrasta con la gran alarma social que producen.

Gráfica 35: Total de incidencia de conductas agresivas según el profesorado (%)



3.2.5. Reacción de los centros y del profesorado ante el maltrato

En este apartado se abordarán aspectos relacionados con la intervención de los centros educativos y del profesorado ante el maltrato entre el alumnado. Concretamente se responderá a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo actúa el profesor cuando se producen en su clase distintos tipos de conflictos entre alumnos para intentar solucionarlos?
2. ¿Qué actitud tiene el profesorado ante los conflictos interpersonales del alumnado?
3. ¿Qué actuaciones se llevan a cabo por el centro después de que un alumno o alumna cometa alguna agresión?
4. ¿Qué actividades de prevención se desarrollan en el centro?

La actuación del profesorado

En cuanto a la primera cuestión, los resultados indican que las medidas tomadas por el profesorado cuando se producen situaciones de maltrato en clase son diferentes según el tipo de maltrato.

Ante las situaciones de **exclusión social** (*ignorar y no dejar participar*) y **agresión verbal** (*insultar, poner mote y hablar mal de él/ella*), comprobamos que “hablar a solas con el alumno” y “hablarlo en clase” son las dos acciones que se realizan con mayor frecuencia. Cuando el alumno es ignorado, el 33,0% del profesorado habla con el alumno y el 41,4% habla sobre este tema en clase. Un porcentaje menor del profesorado lleva a cabo otras acciones, tales como “ derivar a otras instancias”¹ (5,1%) y el mismo porcentaje del

profesorado “ignora el hecho”. Otra forma de exclusión social es cuando a un alumno “no le dejan participar”; y en estos casos el 67,4% del profesorado afirma que se habla en clase para intentar solucionarlo y 11,9% “habla a solas con el alumno”. Otras acciones que se realizan con cierta frecuencia es “echar de clase a los implicados” (6,7%) y un 5,2% del profesorado “cambia de sitio al alumno”.

En cuanto a las distintas modalidades de agresión verbal, observamos que se dan sobre todo tres tipos de actuaciones por parte del profesorado. Las que se lleva a cabo con más frecuencia son “hablarlo en clase” y “hablar a solas con el alumno”, aunque también se toman medidas más contundentes dirigidas a castigar a los agresores como es “redactar un parte”. Existen algunas diferencias porcentuales según el tipo concreto de maltrato verbal; pues el 49,6% del profesorado habla con la clase mientras que esta acción aumenta al 60,3% y al 61,7% cuando *ponen motes* o *hablan mal de él/ella* respectivamente. El 20,2% del profesorado que *insulta* a otro alumno “redacta un parte” al agresor y el 11,6% lo hace cuando lo *ridiculiza* o *pone motes* a otro compañero.

Tabla 19: Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de exclusión social y de agresión verbal (%)

	Le ignoran N=99	No le dejan participar n=135	Le insultan n=119	Le ponen motes n=121	Hablan mal de él/ella n=133
Ignoro el hecho	5,1	0,0	0,0	1,7	3,8
Echo de clase a los implicados	3,0	6,7	5,9	0,0	0,0
Hablo a solas con el alumno	33,3	11,9	9,2	12,4	18,8
Cambio de sitio al alumno	4,0	5,2	0,0	0,0	0,8
Hablamos en clase	41,4	67,4	49,6	60,3	61,7
Hablo con la familia	2,0	1,5	2,5	1,7	4,5
Redacto un parte	1,0	2,2	20,2	11,6	3,8
Derivo al departamento de orientación	4,0	1,5	0,8	0,8	1,5
Lo comunico al director para sanción	1,0	1,5	5,9	7,4	3,0
Propongo expediente en Consejo Escolar	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0
Lo derivo a otras instancias	5,1	2,2	5,9	3,3	2,3

¹ Implica derivarlo a otras personas o profesionales del centro no incluidos inicialmente en la respuesta que puede dar el profesorado en el cuestionario (jefe de estudios, el educador social, otros profesores relacionados con programas de convivencia y de mediación, etc.

El resto de las actuaciones llevadas a cabo por el profesorado se dan, en general, con un porcentaje inferior al 6,0%, con lo que podríamos considerar que ante este tipo de maltrato las actuaciones del profesorado son poco frecuentes; aunque el 7,4% del profesorado “comunica al director para sanción” el hecho de que en la clase un agresor *pone motes* a otro compañero.

La pautas de respuesta del profesorado ante las **agresiones físicas** ya sean indirectas (*esconder cosas, romper cosas y robar cosas*) como las directas (*pegar*) se modifican en comparación con las actuaciones llevadas a cabo ante la exclusión social y la agresión verbal. Así, comprobamos que “hablar en clase” de lo sucedido es la acción que se realiza con mayor asiduidad en las situaciones de este tipo de maltrato físico indirecto. Y esto es lo que hace el 65,2%, el 47,5% y el 44,1% del profesorado respectivamente cuando a algún agresor le *esconde cosas*, le *rompe cosas* o le *roba cosas* a otros compañeros. No obstante, cuando a un alumno se *le pega*, el porcentaje cae drásticamente en comparación con el otro conjunto de manifestaciones de maltrato físico, pues se aprecia sólo en el 17,1%; y es lógico suponer que ante este tipo de agresión física exista una afectación emocional fuerte y no siempre la clase es el lugar más adecuado para tratar este tema. En estos casos, las acciones del profesorado se centran más en “redactar un parte” (18,3%), mientras que otro 18,3% del profesorado “comunica al director” lo sucedido para sancionar al agresor y un 23,2% lo “deriva a otras instancias”.

Otro dato significativo, es que el porcentaje de comunicados a la familia no está en relación con la gravedad del maltrato recibido, de tal forma que observamos que los porcentajes de este tipo de actuación son mayores ante situaciones como *esconder cosas* (36,8%) que ante otras más graves como *romper cosas* (5,9%), *robar cosas* (2,2%) y *pegar* (1,2%). Tal vez no queremos informar de familia de vivencias muy negativas del alumnado. Y, contrariamente a lo anterior, los porcentajes aumentan en la acción de “redactar un parte” ante la gravedad de los hechos, pues ante la acción de *esconder cosas*, el 9,6% del profesorado pone un parte, mientras que esto lo hace el 18,3% del profesorado cuando a un alumno se le *pega*. Como es lógico, *pegar* es el tipo de maltrato que conlleva un mayor porcentaje de actuaciones del profesorado dirigidas a sancionar a los agresores, y de hecho 4,9% de los docentes propone un expediente al Consejo Escolar del centro y, además, se aprecia que un 6,1% del profesorado deriva al agresor y a la víctima al departamento de orientación para que valore la situación e intervenga con el alumnado implicado y sus familias.

Tabla 20: Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de agresión física indirecta y directa (%)

	Le esconden cosas n=135	Le rompen cosas n=101	Le roban n=93	Le pegan n=82
Ignoro el hecho	1,5	1,0	2,2	1,2
Echo de clase a los implicados	3,0	1,0	3,2	3,7
Hablo a solas con el alumno	8,1	3,0	3,2	4,9
Cambio de sitio al alumno	1,5	1,0	1,1	1,2
Hablamos en clase	65,2	47,5	44,1	17,1
Hablo con la familia	36,8	5,9	2,2	1,2
Redacto un parte	9,6	15,8	17,2	18,3
Derivo al departamento de orientación	2,2	3,0	1,1	6,1
Lo comunico al director para sanción	3,7	11,9	15,1	8,3
Propongo expediente en Consejo Escolar	0,0	2,0	2,2	4,9
Lo derivo a otras instancias	3,0	7,9	8,6	23,2

En relación con los tipos de maltrato que implican **amenazas, chantaje y al acoso sexual**, la respuesta del profesorado es muy diferente dependiendo de la acción agresora. Comprobamos que cuando algún alumno *amenaza para meter miedo*, el 28,6% del profesorado “habla en clase” de este asunto con el alumnado, mientras que el 18,4% “redacta un parte” y otro 18,4% “comunica el hecho al director para que el agresor sea sancionado”, un 9,2% “habla a solas con el alumno” y en un 6,1% lo “deriva al departamento de orientación”. Por otro lado, un 10,2% del profesorado lo “deriva a otras instancias” y el resto divide sus actuaciones entre “echar de clase a los implicados” (3,1%), “proponerle para un expediente al Consejo Escolar” (2,0%), “hablar con la familia” (2,0%), etc.

Por su parte, cuando se produce *acoso sexual* la actuación más frecuente del profesorado es “derivarlo a otras instancias” (24,7%), mientras que un porcentaje similar “lo comunica al director para sanción” (23,3%) y un 12,3% del profesorado lo “habla en clase”. Con menor porcentaje de casos, el acoso sexual es tratado de forma variada por el profesorado; así, el 9,6% “redacta un parte” y el 8,2% “lo denuncia en el juzgado” y el mismo porcentaje “lo deriva al departamento de orientación”. Otras actuaciones implican “hablar a solas con el alumno” (5,5%) y “proponer al agresor para expediente al Consejo Escolar” (4,1%).

Ante las *obligaciones con amenazas*, casi la mitad del profesorado (48,0%) realiza dos actuaciones diferentes; por un lado, el 28,0% “lo comunica al director para sanción” y el 20,0% “lo deriva a otras instancias”. La otra mitad del profesorado, realiza diversas actuaciones que por orden se distribuyen de las siguientes formas: el 17,3% “habla en clase” del suceso, el 9,3% “redacta un parte”, el 6,7% “propone expediente en el Consejo Escolar”, el 5,3% lo deriva al departamento de orientación y en el mismo porcentaje “habla a solas con el alumno”. El resto de actuaciones es menos frecuente entre el profesorado.

Las *amenazas con armas* son poco frecuentes en las clases, no obstante de los 59 casos contestados por el profesorado, el 40,7% del profesorado propone al agresor para expediente en el Consejo Escolar y el 16,9% habla con la familia. El porcentaje más elevado de denuncias en el juzgado por parte del profesorado se realiza por esta causa de maltrato (10,2%) y otro porcentaje idéntico “lo deriva a otras instancias”, mientras que un 5,1% “redacta un parte”. El resto del profesorado actúa de manera diferente (“echar de clase a los implicados”, “hablar a solas con el alumno”, etc.). Sorprendentemente, y a pesar de la gravedad de la conducta agresora, un 3,4% del profesorado “ignora el hecho”.

Tabla 21: Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de amenazas/chantaje y acoso sexual (en %)

	Le amenazan (meter miedo) n=98	Le acosan sexualmente n=73	Le obligan con amenazas n=75	Le amenazan con armas n=59
Ignoro el hecho	1,0	1,4	1,3	3,4
Echo de clase a los implicados	3,1	0,0	0,0	3,4
Hablo a solas con el alumno	9,2	5,5	5,3	3,4
Cambio de sitio al alumno	1,0	1,4	1,3	0,0
Hablamos en clase	28,6	12,3	17,3	1,7
Hablo con la familia	2,0	1,4	4,0	16,9
Redacto un parte	18,4	9,6	9,3	5,1
Derivo al departamento de orientación	6,1	8,2	5,3	1,7
Lo comunico al director para sanción	18,4	23,3	28,0	3,4
Lo denuncié en el juzgado	0,0	8,2	1,3	10,2
Propongo expediente en Consejo Escolar	2,0	4,1	6,7	40,7
Lo derivo a otras instancias	10,2	24,7	20,0	10,2

En resumen, algunas de las conclusiones que obtenemos de las respuestas del profesorado relacionadas con la actuación ante las distintas situaciones de acoso son las siguientes:

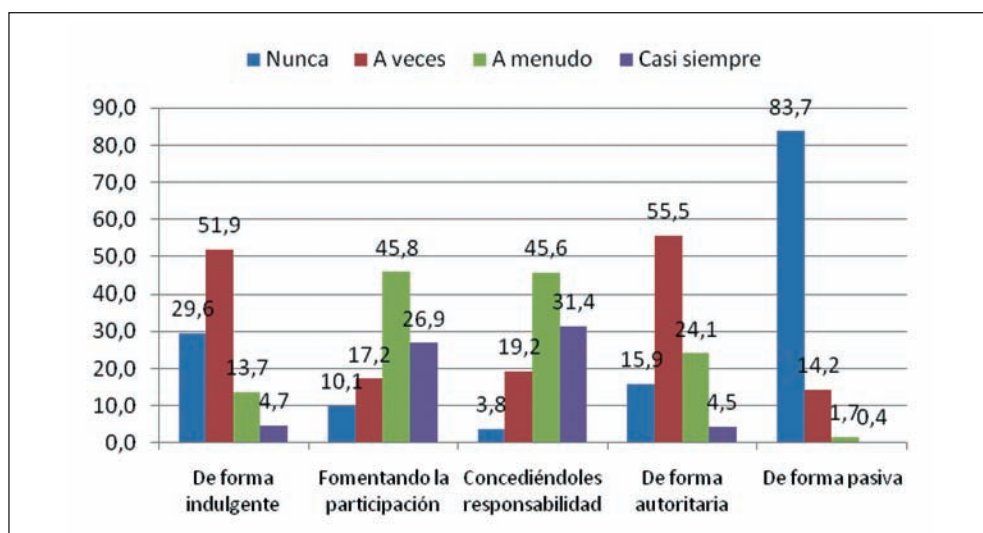
- La actuación del profesorado depende de la gravedad de la agresión.
- Una de las actuaciones generales más frecuentes del profesorado es “hablar en clase” sobre el hecho, puesto que se da en la mayor parte de las distintas manifestaciones de maltrato, excepto cuando la agresión es amenazar con armas.
- Los conflictos se resuelven fundamentalmente a través de medidas internas en el centro, y pocos casos son los que se denuncian en el juzgado.
- Ni el departamento de orientación ni las familias tienen una relevancia excesiva de cara a resolver los conflictos entre el alumnado.
- Las propuestas para ser sancionadas son las conductas agresivas más graves, y se dirigen tanto al director como al Consejo Escolar.
- La “redacción de partes” y la “derivación a otras instancias” son recursos que el profesorado usa con bastante frecuencia, sobre todo ante las agresiones más graves.

La actitud del profesorado ante los conflictos del alumnado

La actitud del profesorado ante las situaciones de maltrato y de conflictos entre alumnos puede ser diferente. En este punto mostramos cuál es la opinión del profesorado como testigo de la actitud de sus compañeros docentes respecto de la forma de actuar ante el maltrato. La respuesta a esta cuestión da la opción de seleccionar distintos niveles de intensidad (“nunca”, “a veces”, “a menudo” y “casi siempre”) en cinco actitudes básicas que asume el profesorado hacia el maltrato entre el alumnado: *de forma indulgente, fomentando la participación, concediéndoles responsabilidad, de forma autoritaria y de forma pasiva.*

Para obtener resultados claros tomaremos como referencia la intensidad de “a menudo”, por considerar que expresa mejor que el resto de los niveles la opción más frecuente del profesorado respecto de la actitud observada por el mismo entre los docentes. Así, comprobamos que las actitudes más habituales del profesorado ante el maltrato es *fomentar la participación* (45,8%) y *conceder responsabilidad al alumnado* (45,6%), aunque casi una cuarta parte del profesorado (24,1%) afirma que sus compañeros actúan *de forma autoritaria* ante el maltrato entre alumnos. Por otro lado, más de la mitad de los docentes afirman que el profesorado se muestra “a veces” *indulgente* (51,9%) y otro 55,5% afirma que “a veces” actúa *de forma autoritaria*. La pasividad es muy infrecuente, aunque un 14,2% del profesorado dice que se da “a veces”.

Gráfica 36: Actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales del alumnado (%)



Actuaciones llevadas a cabo en los centros

En este apartado se exponen las acciones llevadas a cabo en el centro, se trata de actuaciones globales que quedarán expresadas por un nivel de intensidad según la frecuencia en número de veces que ha sido observada por el profesorado.

Los resultados indican que las actuaciones más frecuentes son, con un porcentaje similar, las *sanciones directas por la dirección del centro*, la *derivación al departamento de orientación* y las *entrevistas padres y realización de actividades comunitarias* dentro del centro; mientras que las menos frecuentes son *los cambios del centro* y las *denuncias a la policía*.

En la tabla 22 se muestran detalladamente los porcentajes expuestos por el profesorado en cada una de las acciones y su intensidad en el centro. En la primera columna aparecen las actuaciones y en las siguientes la intensidad de las mismas, comenzando por aquella respuesta del profesorado que indica que no se ha llevado a cabo "ninguna" actuación. Así, el 13,2% del profesorado dice que no se ha llevado a cabo ninguna *sanción directa por la dirección del centro*, mientras que el 27,6% dice que esta actuación se han realizado entre 1 a 3 veces y el 24,7% que se ha llevado a cabo "más de 20 veces". Observamos que el 86,2% del profesorado afirma que no se ha hecho ninguna *denuncia a la policía* y el 87,9% que como sanción ningún alumno ha tenido *cambios de centro*.

Tabla 22: Porcentaje e intensidad de las actuaciones según el profesorado

	Ninguna	De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 10	De 11 a 20	Más de 20
Sanciones directas por la Dirección (n=174)	13,2	27,6	19,0	7,5	8,0	24,7
Derivación al departamento de orientación (n=165)	12,1	26,7	21,8	12,1	13,3	13,9
Entrevistas con padres y realización de actividades comunitarias (n=175)	12,6	21,7	21,1	12,0	9,7	22,9
Expulsiones tramitadas por el Consejo Escolar (n=175)	40,0	25,1	10,9	4,0	9,7	10,3
Denuncias a la policía (n=174)	86,2	10,3	2,3	0,0	0,6	0,6
Cambios de centro (n=173)	87,9	9,8	1,2	0,0	0,6	0,6

Actividades de prevención que se desarrollan en el centro

La primera impresión que ofrecen los resultados es que un porcentaje muy elevado de profesores realiza algún tipo de actividad preventiva del conflicto entre el alumnado (93,9%), que contrasta con el 6,1% que indica que *no realiza ninguna actividad de ese tipo*.

En la tabla 23 se exponen las distintas actividades ordenadas según el porcentaje de profesores que las realizan. Así, observamos que el 86,3% del profesorado *trabaja en tutoría programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.* y el 75,3% *debate en clase las normas de convivencia y el Reglamento de Régimen Interno*. Estas son las actividades que más frecuentemente llevan a cabo el profesorado, aunque existen otras dos que también se realizan en el centro por más de la mitad del profesorado como es *sensibilizar al profesorado acerca de las características personales del alumnado* (61,2%) y *actividades extraescolares y lúdicas que fomentan la interacción* (58,9%). Con un porcentaje inferior aunque también significativo, otro conjunto de actividades con la finalidad de prevenir las situaciones de conflictos entre el alumnado, y entre ellas casi la mitad del profesorado *favorece una metodología más participativa* (48,3%), mientras que cerca de un tercio del mismo (31,9%) manifiesta su *adscripción a diversos programas sobre el tema de "convivencia"*. Por último, y sin una especificación clara, más de una cuarta parte del profesorado (28,1%) dice que realiza *otro tipo de actividades de prevención*.

Tabla 23: Actuaciones que se llevan a cabo en el centro según el profesorado (%)

Trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	86,3
Trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento interno del centro	75,3
Sensibilizar al profesorado acerca de las características personales del alumnado	61,2
Actividades extraescolares o lúdicas que fomenten la interacción	58,9
Favorecer una metodología más participativa	48,3
Adscripción a diversos programas sobre el tema de “convivencia”	31,9
Realizar otro tipo de actividades de prevención	28,1
No realizamos actividades de ese tipo	6,1

Un análisis comparativo entre las distintas variables de la muestra del profesorado, nos permite advertir la existencia de ciertas tendencias porcentuales algunas de las cuales son significativas entre dos de las opciones de respuesta.

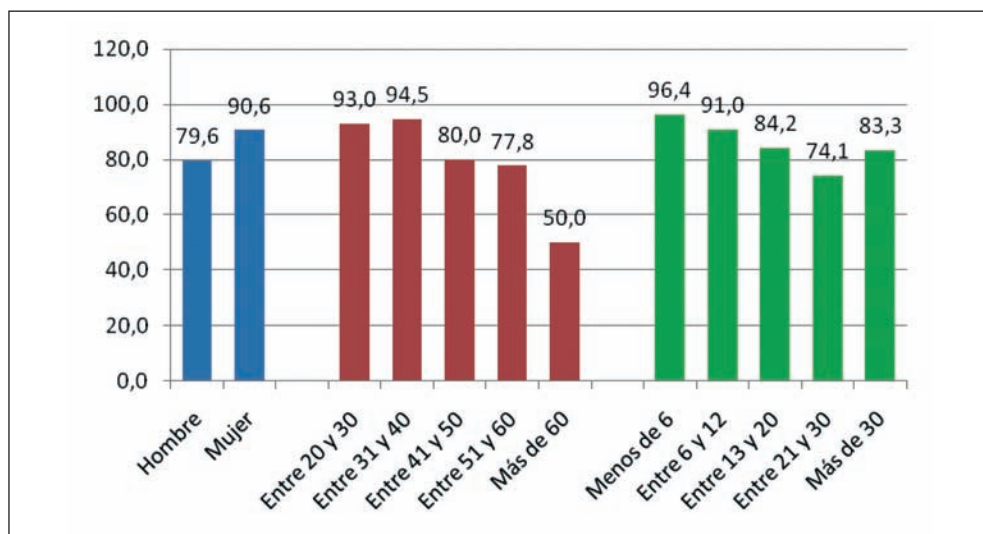
Comprobamos que ante la actividad de *trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.* el porcentaje de mujeres (90,6%) es superior al de hombres (79,6%); sin embargo, esta diferencia no sería estadísticamente significativa a un nivel tan exigente como el seleccionado en esta investigación, aunque sí podríamos hablar de una tendencia diferencial ($p < 0,012$).

También ante esta misma actividad, apreciamos diferencias porcentuales en función de la edad del profesorado ($p < 0,003$), pues entre los dos primeros grupos de edad (“entre 20 y 30” y “entre 31 y 40”) no existe apenas variación, puesto que el porcentaje de realización de esta actividad en ambos grupos es del 93,0% y del 94,5% respectivamente. No obstante, este porcentaje disminuye progresivamente conforme aumenta la edad. Así, el 80,0% de profesores de “entre 41 y 50 años” afirma *trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.*; mientras que esto lo afirma el 77,8% del profesorado “entre 51 y 60 años” y el 50,0% del profesorado de “más de 60 años”. Sospechamos que esta reducción progresiva del porcentaje en esta actividad está relacionada con la adscripción de las tutorías del profesorado, puesto que cuanto mayor es la edad del profesorado más años de experiencia docente tiene y menos tutoría le asigna la dirección del centro. Es decir, que las tutorías son asignadas en mayor frecuencia al profesorado más joven.

Precisamente esta sería la razón que explica que a mayor número de años de experiencia menor número de porcentaje de profesores realizan esta actividad de trabajo en

tutorías como venimos comentando ($p < 0,01$), aunque esta tendencia se rompe con el grupo de “más de 30 años” de experiencia docente al obtener un porcentaje ligeramente superior (83,3%) al del grupo precedente (“entre 21 y 30 años”: 74,1%). Pensamos que este salto se debe a que existe un porcentaje del profesorado en los institutos que son maestros con un número elevado de años de experiencia e imparten clases con asignación de tutorías de manera preferente en 1º y 2º de ESO.

Gráfica 37: Porcentaje de profesores que trabaja en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc. según el género, edad y años de experiencia docente (%)



Otra de las diferencias encontradas se da en relación con la respuesta *no realizamos actividades de este tipo*, aunque esta diferencia porcentual se da sólo en relación con la población según el número de habitantes ($p < 0,002$). Un 2,3% del profesorado de poblaciones de “más de 50 mil” habitantes afirman que no realiza actividades de prevención del maltrato y esto lo afirma el 0,0% del profesorado de poblaciones de “entre 25 mil y 50 mil” habitantes, mientras que un 12,7% lo afirma en las poblaciones de “menos de 25 mil” habitantes. Nos resulta difícil explicar la causa de esta diferencia, aunque habría hipótesis arriesgadas como la percepción del profesorado de menor necesidad de trabajar este tipo de actividades o el menor número de actividades de este tipo propuestas en el Plan de Acción Tutorial del centro.

Dos son las principales conclusiones que obtenemos de las respuestas del profesorado: una, que la actividad desarrollada por éstos se dirige más hacia la prevención que hacia la sanción; y otra, que la actitud de fomentar la participación del alumnado y de su responsabilidad son prioritarias en la intervención en relación con el maltrato entre iguales.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo exponemos las conclusiones sobre la situación del maltrato por el abuso de poder entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura. Estas conclusiones surgen a partir de los resultados obtenidos en los distintos análisis efectuados teniendo en cuenta la finalidad de la investigación y los objetivos que se persiguieron.

La finalidad de la investigación fue determinar la incidencia actual del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de centros de educativos que imparte la E.S.O. a través de los principales agentes que actúan en la misma como son el alumnado y el profesorado. En este sentido obtenemos dos grupos de conclusiones, unas derivadas de las respuestas del alumnado y otras derivadas de las respuestas del profesorado.

Finalmente, exponemos esquemáticamente el perfil del agresor y de la víctima.

En **relación con el alumnado**, el objetivo general del estudio consistió en determinar las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Extremadura. Los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

- a) Determinar el grado de incidencia de las distintas manifestaciones de maltrato desde la percepción diferenciada de los testigos, las víctimas y agresores
- b) Comprobar si existe alguna tendencia diferenciadora desde la percepción de los testigos, las víctimas y los agresores de los tipos de maltrato en función de algunas variables relevantes que se han tenido en cuenta en la muestra.
- c) Identificar a los protagonistas del maltrato y las circunstancias en los que se produce, cuáles son las relaciones sociales en el centro y cuál es el papel de las bandas.
- d) Describir cómo reaccionan los protagonistas del maltrato.

Por su parte, **en relación con el profesorado**, los objetivos se centraron en los siguientes:

- a) Detallar cuál es la opinión del profesorado sobre los problemas del centro.
- b) Identificar desde el punto de vista del profesorado cuáles son las causas de la conducta agresora y los factores que la explican.
- c) Caracterizar el comportamiento del profesorado extremeño como parte del conflicto.
- d) Conocer cuál es la reacción de los centros y del profesorado ante el maltrato.

4.1. Conclusiones relativas a la respuesta del alumnado

Determinar el grado de incidencia de las distintas manifestaciones de maltrato desde la percepción diferenciada de los testigos, las víctimas y agresores

Según los **testigos**, y tomando como referencia el “total de incidencia” en el que suceden los distintos tipos de maltrato, comprobamos que la agresión verbal ocupa el primer grupo de incidencia según los testigos (*insultar, poner motes y hablar mal de él/ella*), seguido de algunas manifestaciones de exclusión social (*ignorar y no dejar participar*) mezcladas con la agresión física indirecta (*esconder cosas, robar cosas y romper cosas*) y directa (*pegar* –41,9%–). Por último, *obligar con amenazas* y *acosar sexualmente* ocupan por este orden los últimos puestos en la frecuencia.

Desde el punto de vista de la **víctima**, las conductas que implican un maltrato físico o psicológico directo como *pegar, obligar con amenazas, acosar sexualmente* o *amenazar con armas* son escasamente percibidas. Y esta proporción disminuye aún más (entre 0,7% y el 0,2%) cuando se le pide a la víctima que exprese si se produce “muy frecuentemente”.

Otra de las cuestiones que indica una situación de maltrato desde el punto de vista de la víctima es la expresada por el miedo que experimenta el alumnado al ir al centro educativo y la causa del mismo. Los resultados nos indican que más de las tres cuartas partes del alumnado “no ha sentido miedo nunca” y alrededor del 1% “ha sentido miedo frecuentemente” (más de 3 ó 4 veces) mientras que es imperceptible el alumnado que siente miedo “casi todos los días”. En cuanto a la causa de miedo, el “trabajo de clase” (no saber hacerlo, las notas,...), el encontrarse en un “nuevo centro con gente diferente, miedo “a uno o varios compañeros” o el miedo “hacia algún profesor”, son las causas más frecuentes.

Atendiendo a información proporcionada por los **agresores**, los porcentajes de maltrato ocasional (“a veces”) son aproximadamente del 10%, mientras que el maltrato de alta frecuencia (acoso) se aproxima al 3% en forma de exclusión social y agresión verbal. Por otra parte la agresión física indirecta (*esconder cosas, romper cosas y robar cosas*) y directa (*pegar*) se da entre el 1% y el 2%. Estos porcentajes disminuyen cuando la intensidad es muy frecuente.

Al considerar las conductas más graves del maltrato escolar, comprobamos que existe una relación inversa entre éstas y su incidencia. En este sentido, *acosar sexualmente, amenazar con armas* y *obligar con amenazas*, son las formas de maltrato menos frecuentes, mientras que los abusos verbales y las conductas de exclusión social son las más frecuentes. Por otro lado, en la zona media de porcentajes se encuentran las manifestaciones de agresión física indirecta (*amenazar para meter miedo, robar cosas, esconder cosas y romper cosas*) y de agresión física directa (*pegar*).

Una valoración de la incidencia global del maltrato y del acoso en Extremadura manifestado tanto por víctimas como agresores, nos indica que el maltrato se da entre el 9% y 11% aproximadamente, mientras que en el acoso (forma más intensa y persistente del maltrato) se sitúa entre el 2% y el 3%.

Comprobar si existe alguna tendencia diferenciadora desde la percepción de los testigos, las víctimas y los agresores de los tipos de maltrato en función de algunas variables relevantes que se han tenido en cuenta en la muestra

La tendencia diferencial **según los testigos**:

- En relación con el **hábitat**, observan mayor tendencia porcentual significativa en algunas de las manifestaciones del maltrato. Así, *pegar*, *romper acosar*, *acosar sexualmente* y *obligar con amenazas* se da en un porcentaje mayor en las localidades de entre 25 y 50 mil habitantes, mientras que *robar cosas* se observa más en poblaciones de más de 50 mil habitantes. *Robar cosas* y *amenazar para meter miedo* es expresado con mayor frecuencia en la provincia de Badajoz que en la de Cáceres.
- En cuanto al **nivel educativo**, encontramos diferencias significativas en *insultar* y *poner motes*, apreciándose una mayor incidencia según los testigos en 2º y 3º de ESO, mientras que *hablar de él/ella*, *romper cosas* y *robar cosas* son manifestaciones de maltrato que se dan más en 3º y 4º de ESO.
- Según el **género**, los testigos perciben diferencias significativas a favor de las mujeres frente a los hombres en las conductas de *ignorar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella*.
- Y en función de la **titularidad del centro**, en *poner motes* se da con mayor porcentaje en los centros privados que en los públicos, mientras que los centros públicos los porcentajes son superiores en *pegar* y *obligar con amenazas*.

La tendencia diferencial **según las víctimas**:

- No existen diferencias significativas entre las distintas manifestaciones de maltrato en relación al tamaño de las localidades ni tampoco según las provincias.
- En cuanto al nivel educativo, encontramos diferencias significativas según la percepción de las víctimas en *insultar*, apreciándose mayor incidencia en 1º y 2º de ESO que en 3º y 4º. En 4º de ESO según las víctimas, las manifestaciones de maltrato descienden porcentualmente excepto en *amenazar con armas*, aspecto en el que los porcentajes de incidencia total permanecen muy bajos y estables en todos los niveles.
- Según el género, se da un mayor porcentaje de hombres que de mujeres en acciones como *insultar*, *poner motes*, *esconder cosas* y *pegar*, mientras que las mu-

eres utilizan con más frecuencia una conducta que implica agresión verbal como es *hablar mal de él/ella*.

- Y en relación con la titularidad del centro, sólo se aprecian diferencias porcentuales significativas ante la acción de *hablar mal de mí*, que se dan en mayor frecuencia en los centros privados que en los públicos.
- En cuanto a la sensación de miedo, las poblaciones de menos de 25 mil se manifiestan porcentajes de miedo superiores al resto derivadas del miedo a “uno o varios compañeros”. Esta sensación es superior en el alumnado de 1º y 2º de ESO y desciende progresivamente en 3º y 4º, igualmente es doblemente superior en mujeres que en hombres, siendo la causa fundamental del miedo a “una escuela diferente con gente nueva”.

La tendencia diferencial **según los agresores**:

- Prácticamente no existen diferencias en las manifestaciones del maltrato en función de las provincias, ni en las poblaciones según el número de habitantes.
- Las acciones de *poner motes* y de *hablar mal de él/ella* se da con mayor porcentaje en los centros privados que en los públicos.
- En relación con el nivel educativo, en 4º de la ESO la frecuencia de conductas agresoras como *insultar* y *acosar sexualmente* es menor que en el resto de niveles. Por su parte, el acoso sexual, se da según los agresores con mayor intensidad en 1º y 2º de ESO, aunque las diferencias entre los niveles no es significativa.

Identificar a los protagonistas del maltrato y las circunstancias en los que se produce, cuáles son las relaciones sociales en el centro y cuál es el papel de las bandas

¿Quiénes son los agresores?

Por este orden, y en relación con el nivel educativo, los agresores son fundamentalmente de la misma clase. El alumnado de la misma edad o, al menos, que están en el mismo nivel educativo son los agresores en un 75% de los casos, estén o no en su misma clase. Mientras que el resto del alumnado agresor se reparte equilibradamente entre aquellos que son de distintos cursos (superior e inferior) y personas ajenas al centro.

En cuanto al número y al género de los agresores son “unos chicos” quienes protagonizan el mayor porcentaje de las manifestaciones de agresión en comparación con el resto de las opciones. Las intervenciones de las chicas y los grupos mixtos son muy inferiores al de los chicos, y sólo en el 2,5% de todas las agresiones percibidas por las víctimas se producen por “todos”.

¿Dónde se producen las agresiones?

Los lugares de las agresiones son diferentes dependiendo del tipo de maltrato sufrido, aunque “la clase”, “cualquier sitio” y “el patio” y son los escenarios más frecuentes. No obstante, los lugares indicados por las víctimas no son excluyentes, puesto que una misma agresión o distintas agresiones de las sufridas podrían darse en lugares diferentes.

Relaciones sociales en el centro

La frecuencia de que el alumnado haya visto que “un alumno o un grupo se mete con un profesor” es mayor en 1º y 2º de ESO que en 3º y 4º, aunque más de un tercio afirma no haberlo visto nunca, es más frecuente en poblaciones de entre 25 mil y 50 mil habitantes, y más en centros públicos que en privados.

En cuanto a la relación del alumnado con sus compañeros y con sus profesores. Es decir, cómo se lleva con ellos y cómo se siente tratado. Los resultados nos indican que más de las tres cuartas partes, expresa que se lleva “bien con los compañeros y que tiene muchos amigos”, mientras que no llega al 1% quienes indican que “no tiene amigos”.

En relación de cómo el alumnado es tratado por el profesorado, las dos terceras partes afirman que se siente tratado bien o muy bien, casi la tercera parte indica que “en general lo tratan bien, pero mal algún profesor” y cerca del 2% señala que lo tratan “mal” o “muy mal”. Las causas ordenadas por porcentajes, por las que se siente tratado así por el profesorado son: “me etiquetan (me tiene manía)”, “me exigen demasiado”, “me insultan o ridiculizan” y “me agreden físicamente”.

El papel de las bandas

Dos tercios del alumnado manifiesta que existen bandas o grupos de alumnos que agreden a alumnos individualmente y en menor medida hacia grupos de alumnos-as, que están formadas en su mayoría por grupos de chicos de 2º y 3º ESO, en mayor porcentaje en los centros privados que en los públicos.

Describir cómo reaccionan los protagonistas del maltrato

El porcentaje más elevado de casos de maltrato se dan a conocer por los amigos y amigas de las víctimas (con mayor porcentaje en 2º de ESO) y por sus familias (con mayor porcentaje en 1º de ESO), sin que el profesor conozca la situación por la que está pasando el alumno. Son las chicas quienes utilizan una mayor variedad de situaciones para comunicar que son víctimas de maltrato (la familia, los profesores, sus amigas, etc.), mientras que la comunicación más frecuente de los chicos la realizan a los profesores y familia.

En cuanto a **quiénes intervienen para ayudar**, más de un tercio afirma que intervienen sus amigos, mientras que la familia o los profesores intervienen en muy poco (entre el 4% y 7% respectivamente).

En relación a **qué hacen los compañeros** cuando observa el maltrato, un poco más de la mitad afirma que no hacen nada, sobre todo en 2º y 3º de ESO; mientras que casi un tercio admite animar al agresor y el resto lo rechaza o tiene miedo. No obstante, la situación cambia cuando la víctima del maltrato es un amigo o amiga. En estos casos, casi la mitad del alumnado interviene para cortar la situación, aunque si no es su amigo-a este porcentaje desciende hasta el 18% aproximadamente. Por tanto, desde el punto de la intervención habría que dar prioridad de prevención del acoso en los niveles de 2º y 3º de ESO y a potenciar la actuación de los testigos.

Ante la cuestión de **qué hacen los profesores ante estas situaciones**, un poco más de la cuarta parte del alumnado afirman que no sabe qué hace el profesorado, mientras que una quinta parte dice que “no hacen nada porque no se enteran”. Un porcentaje similar afirma que “algunos intervienen para cortarlo” y casi un tercio del alumnado piensa que “castigan a los que agreden”. Son los alumnos y alumnas de 4º de ESO los que menos conocimiento expresan sobre lo que hacen los profesores en estos casos. Por otro lado, las chicas están más informadas sobre qué hacen los profesores.

4.2. Conclusiones relativas a la respuesta del profesorado

Detallar cuál es la opinión del profesorado sobre los problemas del centro

El profesorado manifiesta que los “problemas de aprendizaje del alumnado” y “falta de participación familiar” son los aspectos que le generan más preocupación. En menor medida, “la falta de recursos humanos y materiales”, y en cuarta posición los “conflictos y agresiones entre alumnos”. Y precisamente en relación con estos conflictos, el más importante para el profesorado es aquel en que los “alumnos no permiten que se imparta clases”, el segundo lugar lo ocupa las “malas manera y agresiones de alumnos hacia profesores”, mientras que los “abusos entre alumnos” ocupa el tercer lugar y en cuarto lugar se sitúa la opción de los “profesores que desprecian o ignoran a alumnos”. Asimismo, la mitad del profesorado manifiesta que “a veces” se entera de los conflictos y abusos entre iguales, mientras que un poco menos de la mitad afirma que “a menudo se enteran”. En los extremos y con porcentajes muy bajos, el profesorado afirma enterarse siempre o no enterarse nunca.

En cuanto a la evolución de la conflictividad en el centro, aproximadamente la mitad del profesorado piensa que ha aumentado “ligeramente” y un tercio que ha aumentado “drásticamente”. Mientras que una quinta parte considera que ha disminuido.

Identificar desde el punto de vista del profesorado cuáles son las causas de la conducta agresora y los factores que la explican

La causa más importante de la conducta agresora según el profesorado son los *problemas familiares* mientras que la *falta de disciplina escolar* y *falta de motivación escolar* ocupan los siguientes puestos. Las *características personales del propio alumno* o las *características del sistema educativo y organización del centro* ocupan los últimos lugares.

En cuanto a los factores que explican que un alumno sea agredido por otro, el profesorado manifiesta que las *características de la personalidad del alumno* (falta de autoestima, inseguridad, etc.) es el factor principal de que sea víctima de las agresiones por parte de sus iguales. A esta causa le sigue la *falta de amigos*, mientras que las *características psicológicas* (discapacidad intelectual, etc.) y las *características familiares* junto a otras, ocupan los últimos puestos.

Caracterizar el comportamiento del profesorado como parte del conflicto

Los *insultos* hacia el profesorado constituye el porcentaje más elevado de las conductas agresivas del alumnado. Las actitudes agresivas del profesorado hacia el alumnado son poco frecuentes, más bien son hechos aislados. En todo caso, lo más frecuente que se da a veces es *ridiculizar*, los *insultos* y la *intimidación con amenazas*.

Conocer cuál es la reacción de los centros y del profesorado ante el maltrato

En cuanto a la actuación del profesorado, los resultados indican que las medidas tomadas cuando se producen situaciones de maltrato en clase son diferentes según el tipo de maltrato. Así, ante las situaciones de **exclusión social** (*ignorar* y *no dejar participar*) y **agresión verbal** (*insultar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella*), comprobamos que “hablar a solas con el alumno” y “hablarlo en clase” es lo más frecuente. En menor porcentaje, otras de las acciones que se lleva a cabo es derivarlo a otras instancias, cambiarlo de sitio, redactar un parte o proponer para sanción.

La respuesta del profesorado ante las **agresiones físicas** ya sean indirectas (*esconder cosas*, *romper cosas* y *robar cosas*) como las directas (*pegar*) se modifican en comparación con las actuaciones llevadas cabo ante la exclusión social y la agresión verbal, aunque “hablar en clase” de lo sucedido es la acción que se realiza con mayor asiduidad, la redacción de partes, las comunicaciones al director y la derivación a otras instancias toman según los profesores un gran protagonismo ante las agresiones físicas. Y lo mismo sucede ante los tipos de maltrato que implican **amenazas**, **chantaje** y **acoso sexual**. Ante esta última acción lo más frecuente es “derivarlo a otras instancias” o “lo comunica al director para sanción” y en menor porcentaje de casos se “habla en clase”. Otras ac-

ciones de las que se llevan a cabo es denunciarlo en el juzgado o derivarlo al departamento de orientación.

En cuanto al tipo de actividad preventiva que realiza el profesor, la gran mayoría *trabaja en tutoría programas de convivencia, conocimiento mutuo y debate en clase las normas de convivencia y el Reglamento de Régimen Interno*. Aunque estas son los dos tipos de actividades que con más frecuencia lleva a cabo el profesorado, se realizan otras dos también con una frecuencia de más de la mitad del profesorado como es *sensibilizar al profesorado acerca de las características personales del alumnado y actividades extraescolares y lúdicas que fomentan la interacción*. Con un porcentaje muy próximo al 50%, el profesorado *favorece una metodología más participativa*, mientras que cerca de un tercio del mismo manifiesta su *adscripción a diversos programas sobre el tema de "convivencia"*. Por último, y sin una especificación clara, más de una cuarta parte del profesorado dice que realiza *otro tipo de actividades de prevención*.

Un análisis comparativo entre las distintas variables de la muestra del profesorado, nos permite advertir la existencia de ciertas tendencias porcentuales algunas de las cuales son significativas entre dos de las opciones de respuesta. Así, comprobamos que ante la actividad de *trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.* el porcentaje de mujeres es superior al de hombres. Y también ante esta misma actividad, apreciamos diferencias porcentuales en función de la edad del profesorado, pues se aprecia una disminución porcentual progresiva a medida que aumenta la edad del profesor. En comparación con la población según el número de habitantes, y ante la respuesta *no realizamos actividades de este tipo*, se da en mayor porcentaje de profesores en poblaciones de menos "menos de 25 mil" habitantes.

Las dos conclusiones principales relacionadas con la actuación del profesorado en relación con el maltrato entre iguales son que su actividad se dirige más hacia la prevención que hacia la sanción, y que la actitud de fomentar la participación del alumnado y de su responsabilidad son sus acciones más prioritarias.

4.3. El perfil del agresor y de la víctima

Utilizando los resultados expuestos en líneas anteriores obtendremos los perfiles del agresor y de la víctima. No se trata por tanto de un detalle minucioso sino de un perfil, "retrato-robot" o tendencia obtenida a partir de lo más frecuente. Las conductas están enumeradas de mayor a menor frecuencia.

EL AGRESOR

Quién es:

- Nivel: 1º ó 2º de ESO.
- Grupo: del mismo que la víctima, aunque puede ser del mismo nivel pero de otro grupo.
- Género: masculino.
- Forma de actuación: acompañado de otros chicos.

Cuál es su conducta agresiva más frecuente:

1. Exclusión social (*ignorar y no dejar participar*).
2. Agresión verbal (*insultar, poner motes y hablar mal de él/ella*).
3. Agresión física indirecta (*esconder cosas, robar cosas y romper cosas*).
4. Agresión física directa (*pegar*).

Dónde agrede:

1. En la misma clase.
2. En cualquier sitio.
3. En el pasillo.

Causas subyacentes a la conducta agresora:

1. Problemas familiares.
2. Falta de disciplina escolar.
3. Falta de motivación por lo escolar.

LA VÍCTIMA

Quién es:

- Nivel: 1º ó 2º de ESO.
- Grupo: del mismo que la víctima, aunque puede ser del mismo nivel pero de otro grupo.
- Género: masculino.

Cuál es la conducta agresiva que más sufre:

1. Agresión verbal (*insultar y poner mote*s).
2. Agresión física indirecta (*esconder cosas*).
3. Agresión física directa (*pegar*).

Dónde es agredido:

1. En la misma clase.
2. En cualquier sitio.
3. En el pasillo.

Con quiénes hablan las víctimas:

1. Con nadie.
2. Con los amigos.
3. Con la familia.

TERCERA PARTE
LA MEDIACIÓN ESCOLAR

LA MEDIACIÓN ESCOLAR

1. LA MEDIACIÓN ESCOLAR

La escuela es un espacio donde profesores y alumnos pasan muchas horas del día compartiendo experiencias, sentimientos, impresiones, ideas, afectos, etc. Y es este intercambio de acciones, cogniciones y emociones lo que favorece la unión y cooperación de los alumnos y de profesores y alumnos, pero también es el origen de muchas de las tensiones y malestares que sufren. Alcanzar un nivel óptimo de convivencia, entendida como un proceso que promueve el establecimiento de vínculos sociales proporcionando seguridad y bienestar a quienes participan en su construcción, no es sólo una necesidad, sino también una obligación si se desea contribuir positivamente a la mejora de los aprendizajes y al desarrollo social y emocional de niños y adolescentes.

Pero en ocasiones, las personas que trabajan en aparente armonía se enfrentan a situaciones difíciles que no saben resolver prosocialmente. En algunos de estos casos se puede comprobar cómo se deterioran los formatos de comunicación que hasta entonces empleaban de una manera satisfactoria y que la transparencia en la transmisión de opiniones, ideas y sentimientos da paso a un ocultamiento o distorsión de los mismos transformando esa armonía en resentimiento. En este sentido, la convivencia puede ser descrita como un camino a recorrer donde la compañía y ayuda de los otros favorece el avance, el bienestar personal y fortalece las relaciones interpersonales. Sin embargo, este camino no está exento de obstáculos y su superación precisa de la ayuda y cooperación de todos. Y cuando algunos compañeros se desmarcan de este camino u oponen resistencia al mismo, surgen tensiones que dificultan o deterioran la convivencia (Ortega y Mora-Merchán, 2005).

En el centro escolar se suceden conflictos diariamente entre alumnos y también entre profesores y alumnos, aunque la mayor parte de ellos se solucionan de forma espontánea sin que sea precisa una intervención específica ni la participación de terceras personas. A veces estos conflictos se resuelven comunicando a la parte implicada qué es lo que provoca malestar, con qué decisiones no se está de acuerdo, o explicando las causas que han motivado una toma de decisión concreta. Otras veces, la adopción de medidas como cambiar a los alumnos de lugar o, por el contrario, haciendo que trabajen juntos para favorecer la comunicación entre ellos, resulta suficiente para que los chicos superen sus diferencias antes de que se produzca un daño o ruptura en su relación. En estos casos el conflicto no llega a deteriorar grave ni permanentemente el entendimiento mutuo, el afecto, la relación o las emociones que comparten los implicados.

En otras ocasiones, el conflicto tampoco provoca una ruptura comunicativa pero puede deteriorar el clima de convivencia. En estos casos, la aplicación de las medidas acordadas por el centro ante la infracción de las normas de convivencia, donde se espera que haya participado el alumnado, favorece la resolución del conflicto de manera objetiva y democrática. Pero si el alumnado no ha participado en la elaboración de estas normas y de las medidas a tomar en caso de incumplimiento, la intervención disciplinaria puede ser percibida como un castigo, quizás desproporcionado o injusto.

Al margen de estos conflictos que tienden a resolverse relativamente rápido por los propios implicados, o por la aplicación de un código disciplinario consensuado, en los centros escolares se producen otros que provocan una auténtica y duradera ruptura de la comunicación y de las relaciones interpersonales. Son conflictos que suelen generar en los implicados sentimientos de ira, rencor, resentimiento, venganza, indiferencia, etc., modificando su conducta hacia posiciones más agresivas, intolerantes, irrespetuosas,... Cuando se llega a estas situaciones extremas es difícil que el diálogo, la intervención de la red de amigos o el uso de discusiones planificadas resuelvan un conflicto que poco a poco va adquiriendo mayores dimensiones. ¿Qué hacer ante estas situaciones? ¿Cómo intervenir?

Cuando el conflicto sobrepasa a los propios implicados lo recomendable es acudir a la intervención de una tercera persona experta en resolución de conflictos. O, dicho en otras palabras, es aconsejable activar un programa de mediación.

1.1. Conceptualización de la mediación escolar

La mediación escolar se define como un procedimiento estructurado de resolución de conflictos en el que participan de manera voluntaria las partes enfrentadas y una tercera persona ajena al problema que intenta que estas partes alcancen los acuerdos necesarios, asuman sus responsabilidades y consensúen las medidas a tomar para solucionar el conflicto causando el menor daño psicológico, social o moral posible (Aguirre, 2005).

Por tanto, la actuación del mediador persigue garantizar un nivel mínimo de diálogo que posibilite una negociación de los diferentes puntos de vista con el fin de favorecer un entendimiento mutuo e impedir que el conflicto siga deteriorando la comunicación, el bienestar de los implicados y sus relaciones interpersonales. Pero, en ningún caso, el mediador puede identificarse con un juez o árbitro que dictamina cuál de las dos partes dice la verdad o tiene la razón. Su función consiste en regular el proceso de comunicación entre las partes enfrentadas.

Sin embargo, aunque la figura del mediador es fundamental para tratar de resolver este tipo de conflictos, su "poder" es limitado. De hecho, uno de los prerequisites básicos para el que programa de mediación alcance unas mínimas garantías de éxito es la colaboración de las partes enfrentadas y el deseo e intencionalidad de las mismas por solucionar el conflicto. Por muy experto que sea el mediador, por muchas habilidades sociales que tenga, por mucho dominio que posea de estrategias de resolución, si las partes implicadas en el problema no quieren resolver sus diferencias, el programa de mediación está abocado al fracaso. El objetivo último es que los implicados, ya sean profesores, alumnos, u otros miembros de la comunidad escolar, aprendan a gestionar y expresar asertivamente sus sentimientos, opiniones, ideas, pensamientos..., en especial, a aquellos que tratan de vulnerarlos.

Por estos motivos, antes de iniciar un proceso de mediación es necesario conocer cuáles son los factores que influyen en su éxito o fracaso, qué decisiones se deben tomar previamente o qué situaciones son susceptibles de ser mediadas, entre otras cuestiones.

En relación a los conflictos que pueden ser mediados, se deben descartar aquellos que tienden a resolverse de forma espontánea o con la mera aplicación de un código disciplinario consensuado. Tampoco se recomienda la mediación y es totalmente desaconsejable para situaciones de abusos, maltratos, amenazas, acoso y hostigamiento. Es evidente que en estas situaciones hay una ruptura de la comunicación, sin embargo, la aplicación de un proceso de mediación resultaría totalmente ineficaz puesto que su desarrollo precisa que las partes enfrentadas cambien de rol y se pongan en el lugar del otro y, por comprensiva que sea la víctima, para ella sería imposible entender el comportamiento de su agresor, las motivaciones que le llevan a comportarse de esa manera y, sobre todo, el linchamiento o persecución que tiene contra ella. Por tanto, ante casos de violencia y agresión tan graves como los enumerados anteriormente y cuando existe un desequilibrio psicológico y emocional tan grande entre las partes implicadas en el conflicto, no es aconseja iniciar un proceso de mediación. Entre otras razones porque, además de resultar ineficaz, podría reforzar indirectamente los roles de agresor y víctima, quedando a ésta última en una situación de mayor indefensión. Excluidas estas situaciones, se entiende que la mediación es una estrategia de intervención apropiada para resolver conflictos que han ocasionado importantes rupturas o deterioros en la comunicación, bienestar personal y desarrollo emocional de las partes enfrentadas.

Definido y acotado el conflicto sobre el que se va a intervenir, la siguiente cuestión a tratar es el grado de colaboración, compromiso y responsabilidad que las partes enfrentadas están dispuestas a asumir. Una condición básica para llevar a cabo un proceso de mediación es que los participantes formen parte de él libremente, que manifiesten su deseo e intencionalidad de superar el conflicto y reestablecer la comunicación. Si se sienten obligados a asistir a las sesiones de mediación, o no tienen ningún interés en resolver sus diferencias, por muy bien diseñada que esté la mediación, o por muy buena elección del mediador que se haya hecho, las probabilidades de fracaso son muy elevadas.

Pero aunque se cuente con la voluntad y compromiso inicial de los implicados, para garantizar el éxito de la mediación es necesario que se comprometan igualmente a escucharse, respetarse y asumir las responsabilidades y decisiones que se acuerden. Estas decisiones no están referidas exclusivamente al buen funcionamiento de las sesiones de mediación, sino también a la puesta en práctica de las habilidades sociales y comunicativas adquiridas durante el proceso y a la aplicación de las estrategias de resolución de conflictos que se hayan trabajado. Desde esta perspectiva, la mediación no se concibe como un programa de intervención diseñado para solucionar problemas puntuales, sino como una actuación dirigida a resolver problemas de convivencia concretos y a prevenir otros similares o conductas antisociales y violentas que puedan derivarse de una inadecuada o inexistente resolución del conflicto (Torrego y Galán, 2008). Esta doble finalidad (prevención e intervención) requiere de un subprograma de seguimiento entendido no como una medida fiscalizadora, sino como una valoración, apoyo y refuerzo a lo aprendido y trabajado en la mediación.

Y un tercer requisito a tener en cuenta antes de iniciar un proceso de mediación está relacionado con la elección del propio mediador. Cualquier persona no puede ejercer de mediador. Por una parte, es necesario que posea una amplia formación en resolución de conflictos y que disponga y ponga en práctica diversas habilidades sociales como escuchar, expresar asertivamente opiniones, sentimientos, saber mostrar desacuerdo, etc. Estos conocimientos y habilidades le permitirán seleccionar y adecuar las estrategias a seguir en cada momento. Durante el proceso de mediación, los protagonistas se enfrentan a dificultades de diversa índole que obstaculizan el entendimiento mutuo y la negociación de acuerdos y decisiones. Es en estos momentos cuando el mediador debe intervenir seleccionando las estrategias de resolución que más ajusten a cada situación para ayudar a los protagonistas a superar las dificultades y alcanzar un entendimiento común (Díez y Tapia, 1999).

Pero además de esta formación específica, al mediador se le exige total *imparcialidad*, de manera que si conoce o tiene algún tipo de relación con alguno de los implicados en el conflicto, lo más conveniente es elegir a un mediador distinto.

Asimismo, dado el momento de desequilibrio emocional en el que se encuentran las partes enfrentadas, se espera que el mediador goce de una gran *estabilidad emocional*

que le permita analizar fríamente el conflicto sin que ello le genere estrés, tensión o malestar. Esta estabilidad debe traducirse en la transmisión de seguridad y confianza hacia los protagonistas para que perciban que el mediador velará por los intereses de ambos.

Estas características no tienen por qué recaer exclusivamente en la figura del profesor, sino que pueden poseerlas igualmente los alumnos. Es decir, que el rol de mediador pueden desempeñarlo tanto docentes como estudiantes si se les forma para ello. Es más, la formación de alumnos mediadores favorece directa e indirectamente el clima de convivencia escolar. Directamente porque contribuye a resolver determinados problemas de convivencia entre compañeros y de forma indirecta porque en la medida en que haya más alumnos mediadores, habrá más personas que estarán formadas en solucionar sus diferencias de manera asertiva. Por otra parte, el hecho de que sea un compañero el que medie y no el profesor puede favorecer la espontaneidad, la confianza y la complicidad entre las partes implicadas en el conflicto y el mediador. Asimismo, se facilita la función de seguimiento pues como todos los protagonistas son alumnos comparten los mismos tiempos y espacios y ello permite la observación del comportamiento de las partes enfrentadas en mayor número de situaciones.

1.2. Desarrollo del programa de mediación

Tras analizar la situación conflictiva y comprobar que se cumplen las condiciones básicas para seleccionar la mediación como estrategia de resolución de conflictos, se inicia un protocolo de actuación que abarca tres fases: previa, de desarrollo y final.

Fase previa

Antes de comenzar el proceso de mediación propiamente dicho, en la primera sesión es preciso explicar a las partes enfrentadas en qué consiste y cuáles son las normas que lo regulan y que no deben quebrantarse bajo ningún motivo. Asimismo, es necesario definir los objetivos mínimos y máximos a conseguir, seleccionar el espacio adecuado en el que se llevará a cabo y, por último, delimitar el tiempo o número de sesiones que abarcará (Ortega y Del Rey, 2002).

En cuanto a las normas que deben asumir los participantes caben destacar las siguientes:

- *Confidencialidad* de todo lo que se hable en las sesiones. Si alguna de las partes sospecha que la otra, o el mediador, pueden hacer públicos sus miedos, inseguridades, debilidades, sentimientos, sus conductas inadecuadas, etc., no serán sinceros y la mediación puede convertirse en una obra de teatro que no favorecerá la resolución del conflicto.
- *Intimidad* de los participantes. La sinceridad y honestidad no están reñidas con la reserva de aquellos temas o sentimientos que una persona considera muy íntimos

y que no desea compartir con otros. Si a esto añadimos que el contenido de estas reservas puede que no guarde una relación directa con el conflicto, su ocultación es más que comprensible y justificada. Pero, aún en el caso de que estas intimidaciones puedan influir de alguna manera en la resolución del problema, el proceso de mediación debe garantizar el deseo de los participantes a no hacer públicas aquellas cuestiones más personales que ellos consideren no confesables.

- *Respeto y libertad de expresión.* Durante la mediación se puede hablar de cualquier tema relacionado directa o indirectamente con el conflicto sin faltar el respeto a la otra persona. Esto significa que bajo ningún concepto deben admitirse descalificaciones, insultos, groserías o cualquier otro tipo de ataques. En este sentido, se recomienda a los protagonistas que hablen en primera persona (yo pienso, yo digo, yo siento) y eviten la utilización de la segunda persona (tú piensas, tú dices, tú sientes). De este modo, se pretende que cada participante exprese sus propias emociones o ideas y no trate de definir las del otro, ni hacer interpretaciones erróneas de los sentimientos o pensamientos de los demás.

En relación a la definición de los objetivos a conseguir, los participantes deben hacer explícita su voluntad de buscar soluciones asertivas para superar el problema actual y afrontar otros futuros. No se trata de pretender que al final del programa surja la amistad entre las partes enfrentadas sino que aprendan a resolver sus diferencias y problemas de convivencia de forma dialogada y asertiva. Si además de ello se consigue la formación de nuevas amistades, pues mucho mejor, aunque la finalidad de la mediación está muy alejada de este propósito.

Pero además de este objetivo general, mediador y participantes deben negociar la definición y consecución de otros objetivos más específicos. Entre ellos cabe mencionar el desarrollo de determinadas habilidades sociales, el cumplimiento de las normas y compromisos que acuerden, la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos durante el proceso, etc. Son estos objetivos específicos los que van a ir garantizando el desarrollo y adquisición de habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos que posibiliten a los participantes superar el problema actual y, aún más importante, disponer de las herramientas necesarias para prevenir otros futuros o tratar de resolverlos de manera autónoma a través del diálogo (Moreno y Luengo, 2007).

Otra de las cuestiones a tratar en la primera sesión es la duración del programa de mediación. En este sentido, se advierte que una prolongación excesiva puede resultar ineficaz, bien porque los participantes se resistan a ceder, negociar y consensuar posiciones dado que el programa es muy largo y se espera que lo haga el otro primero, o bien porque resulta cansado y aburrido. Igualmente se advierte que una duración muy breve tampoco resulta aconsejable porque no da tiempo a que las partes enfrentadas trabajen, asimilen e incorporen a su repertorio de conductas las habilidades sociales necesarias para resolver

el conflicto. El tiempo de un programa de mediación ha de calcularse en función del número de sesiones a desarrollar teniendo en cuenta que entre una y otra debe transcurrir tiempo suficiente para que los participantes puedan ir experimentando e incorporando determinados cambios de actitudes, pensamientos, conductas, etc. Pero, ¿cómo se calcula este tiempo? ¿Cuándo puede considerarse que ha pasado tiempo suficiente para iniciar la siguiente sesión? Para estas preguntas no existe una respuesta estándar o única. En función del avance que vayan consiguiendo los participantes, de las dificultades u obstáculos que encuentren en el camino, del cumplimiento o no de los compromisos acordados, etc., el periodo entre sesión y sesión puede variar. En cualquier caso, no es recomendable que entre una y otra transcurra más de una semana.

En relación al número de sesiones, éste variará en función de la gravedad del problema, de la capacidad y habilidades que las partes enfrentadas posean para expresar sus opiniones y emociones, del tiempo que necesiten para cuestionar las interpretaciones erróneas que hacen del problema o de las conductas y expresiones de los otros, etc. Lo habitual es que un programa de mediación abarque entre cuatro y ocho sesiones y no sobrepase las diez.

Teniendo presente estas consideraciones, mediador y participantes deben consensuar un número aproximado de sesiones para desarrollar todo el programa y solucionar el conflicto. Si transcurrido este tiempo se ve la necesidad de ampliar un número limitado de sesiones porque el proceso se está desarrollando correctamente, se están consiguiendo avances importantes y los participantes cumplen sus compromisos, puede tomarse la decisión de ampliar la mediación un número determinado de sesiones, a cuyo término debe darse por concluido el programa sin posibilidad de más prórrogas.

Por último, en lo relativo al espacio donde llevar a cabo la mediación, la principal condición que debe cumplir es que garantice la intimidad de los participantes. Por este motivo, no puede tratarse de un espacio abierto por donde deambulen otros alumnos o profesores, ni salas donde otras personas puedan acceder durante la mediación, ni habitaciones próximas a otros espacios desde donde puedan escuchar las conversaciones, confidencias y discusiones de los participantes. Ha de ser un lugar privado a la vez que acogedor, retirado del bullicio del patio del recreo, pero no escondido como si de una sala de castigo se tratase.

Fase de desarrollo

Esta fase puede dividirse en tres momentos: Exposición del problema, construcción de una versión única y común del conflicto y búsqueda de soluciones.

El inicio de esta fase no puede ser otro que la *exposición del problema* por parte de cada uno de los implicados. Cada uno dispondrá del tiempo que necesite para contar qué es lo que ha pasado, cómo se ha sentido, por qué actuó de la manera que lo hizo, qué es lo que más le molestó o más daño le causó, etc. En este momento es muy impor-

tante que cada implicado hable en primera persona. La intervención del mediador consiste primeramente en mostrar una actitud de escucha y atención hacia las declaraciones que se hacen. Y, paralelamente, ayudar a cada alumno a exponer los hechos, definir el modo o intensidad con que los vivió y las repercusiones que de ellos se derivaron. Esta ayuda no consiste en completar las frases inacabadas del alumno, ni en su reformulación en caso de no estar bien expresadas, ni en proporcionar opciones de respuesta para que se identifique con alguna de ellas. Contrariamente a todo esto, la ayuda debe ir orientada a promover la reflexión del alumno, a que no centre la exposición en su descripción de los hechos sino que exteriorice también las emociones y sentimientos que la situación le generó y los que aún permanecen, a contemplar otras variables que puedan haber pasado desapercibidas, etc. Una de las formas de hacer efectiva esta ayuda puede ser la formulación de preguntas como “¿qué ha pasado? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Por qué reaccionaste de esa manera?”. Éstos y otros interrogantes pueden considerarse a su vez indicadores que permitirán a los alumnos definir de manera más completa y organizada el conflicto en el que se encuentran.

Por otra parte, la observación de los comportamientos no-verbales de la persona que expone el problema permitirá al mediador concretar estas preguntas. Expresiones faciales de rabia, resignación, dolor, miradas agresivas o inhibidas, posturas corporales rígidas o relajadas, etc., pueden aportar al mediador información valiosa para orientar y concretar los interrogantes y conseguir una exposición del problema más rica, completa y detallada.

Otra de las funciones encomendadas al mediador en este momento es la de tratar de establecer puentes de comunicación entre las partes enfrentadas. En esta fase del proceso donde el rencor, la desilusión, la decepción, entre otros estados emocionales, están presentes, es difícil que los implicados en el conflicto quieran escuchar al otro. Sin embargo, esto es una condición indispensable para continuar con el proceso de mediación. Por esta razón, el mediador debe emplear recursos como la repetición, las paráfrasis o el resumen con el objetivo de hacer llegar las expresiones de una de las partes enfrentadas a la otra. Porque, aunque en un principio no muestren predisposición a escuchar a su oponente, si el mensaje lo verbaliza el mediador, la resistencia a la escucha será mucho menor. Asimismo, la utilización de estos recursos discursivos facilita la organización de las expresiones verbales y la clarificación de aquellas que pudieran generar confusión o equívocos. En este momento inicial en el que los participantes cuentan su versión de lo sucedido, la rabia, el malestar, el nerviosismo, pueden provocar que el relato sea desordenado e incluso caótico. Si el mediador repite o reformula las expresiones del alumno, éste puede darse cuenta de lo confusa que puede resultar su exposición y modificar su discurso para hacerlo más claro y facilitar a los demás la comprensión del mismo (Cuadrado y Fernández, 2008).

Expuestas las versiones individuales del problema es momento de aclarar la situación *y construir una única versión común más precisa y objetiva*. Para ello es preciso trabajar

la empatía con las partes enfrentadas. Se trata de que cada implicado abandone por unos instantes su versión de los hechos y se ponga en el lugar del otro. Sólo de este modo podrá iniciarse el camino hacia un entendimiento común. Cada parte debe saber que no es la única perjudicada y que el conflicto ha causado a ambas un daño emocional, psicológico, social o de cualquier otra índole.

En este momento, la intervención del mediador es muy importante y decisiva. Sin una correcta orientación y ayuda del mediador, las partes enfrentadas difícilmente podrán ponerse en el lugar del otro. La escucha atenta de cada una de las versiones individuales le habrá permitido hacerse una idea global del conflicto, de las causas que lo provocaron y de las consecuencias que se han derivado para los implicados. A partir de aquí, el mediador debe formular preguntas como: “¿Cómo te hubieses sentido si tu amigo dijese esto de ti? ¿Qué hubieses hecho tú en esta situación? ¿Cómo se lo habrías comunicado tú a tu amigo?...”. Durante este proceso se abordará simultáneamente el aprendizaje de habilidades sociales como la escucha, saber hacer y recibir críticas, defender asertivamente los propios derechos, mostrar desacuerdo, etc.

La fase de desarrollo de la mediación concluye con la propuesta de soluciones. La reflexión y empatía de los alumnos, así como las orientaciones del mediador habrán posibilitado una comprensión de las causas que motivaron el comportamiento de los implicados. Llegados a este punto es fundamental separar el problema de la persona y analizar cuáles son los intereses y requisitos que cada parte pide para buscar una solución al conflicto. Como las necesidades e intereses de cada parte serán distintos, es conveniente que cada participante proponga varias alternativas. A partir de aquí se analizará hasta donde está dispuesto a dar, pedir, hacer o ceder cada participante. Las propuestas enunciadas permitirán comprobar si los alumnos han sido capaces de ponerse en el lugar del otro, si han separado el problema de la persona, si han entendido las circunstancias o motivaciones que llevaron al otro a comportarse de esa manera, etc. Las soluciones deberán comprender medidas concretas para solucionar el conflicto y reestablecer la comunicación entre los participantes. Todas aquellas alternativas que incluyan acciones que reflejen indicios de venganza, resentimiento, ira, rencor, etc., deben ser excluidas. Asimismo, deberían excluirse aquellas que beneficien mayoritariamente a una de las partes.

Fase final

Después de intensos diálogos, de intercambios de puntos de vista, de aplicación de habilidades sociales y de búsqueda de posibles soluciones, es momento de solucionar definitivamente el problema alcanzando un acuerdo común y consensuado entre las partes.

De las alternativas propuestas, los participantes deben elegir aquella que más se ajuste a sus intereses y necesidades. Si ninguna lo logra completamente, habrá que especificar las variantes que se deben introducir a alguna de las alternativas para que sea una solución

equilibrada, viable y concreta. Esta elección ha de ser reflexionada y debatida, pues de ella surgirán los compromisos, decisiones y comportamientos que tendrán que asumir.

Una vez adoptada la solución más satisfactoria para ambas partes, los participantes deberán firmar un contrato en el que figuren los compromisos que asumen (quién hace tal cosa, cómo y cuándo la tiene que hacer, cómo y cuándo se tienen que expresar las ideas, emociones...) y las consecuencias que podrían derivarse de su incumplimiento. Asimismo, en este momento final del proceso se debe establecer una fecha y las condiciones del seguimiento y evaluación de los acuerdos y compromisos adoptados. Una de las garantías de la mediación radica precisamente en la supervisión de las decisiones acordadas. De esta manera, los alumnos no se sienten abandonados después de concluir las sesiones. Ambas partes saben que sus actuaciones serán correspondidas, que el otro cumplirá su parte del contrato, que si uno de ellos da el primer paso para solucionar el conflicto, el otro continuará en la misma dirección. Sin esta fase de seguimiento la mediación puede quedar simplemente en la enunciación de buenos propósitos e intenciones.

Una cuestión a tener en cuenta es que este tipo de supervisión debe tener un inicio y final establecido. Su prolongación en exceso, además de resultar una empresa difícil, no favorece la autorregulación de las propias conductas, sino una dependencia del control y la supervisión. Por el contrario, un seguimiento muy breve limita las posibilidades de aplicación de los aprendizajes adquiridos a situaciones distintas a la negociada y supuestamente solucionada. Su duración dependerá de variables como la magnitud de los compromisos acordados, los cambios que cada participante tenga que incorporar a su repertorio de conductas y actitudes, la evolución que hayan seguido las partes enfrentadas durante el proceso de mediación, etc. De cualquier modo, el periodo de seguimiento debe ser negociado y consensuado con los alumnos y se recomienda que oscile entre las 3-4 semanas. Su finalización consiste en una reunión conjunta entre mediador y partes implicadas en el conflicto mediado donde se comenten las facilidades y dificultades que han encontrado a la hora de cumplir los compromisos y a la hora de aplicar las habilidades sociales y comunicativas aprendidas o reforzadas en la mediación. Asimismo, se analizará el modo en que se han enfrentado a otros conflictos, cómo los han gestionado y cómo los han solucionado.

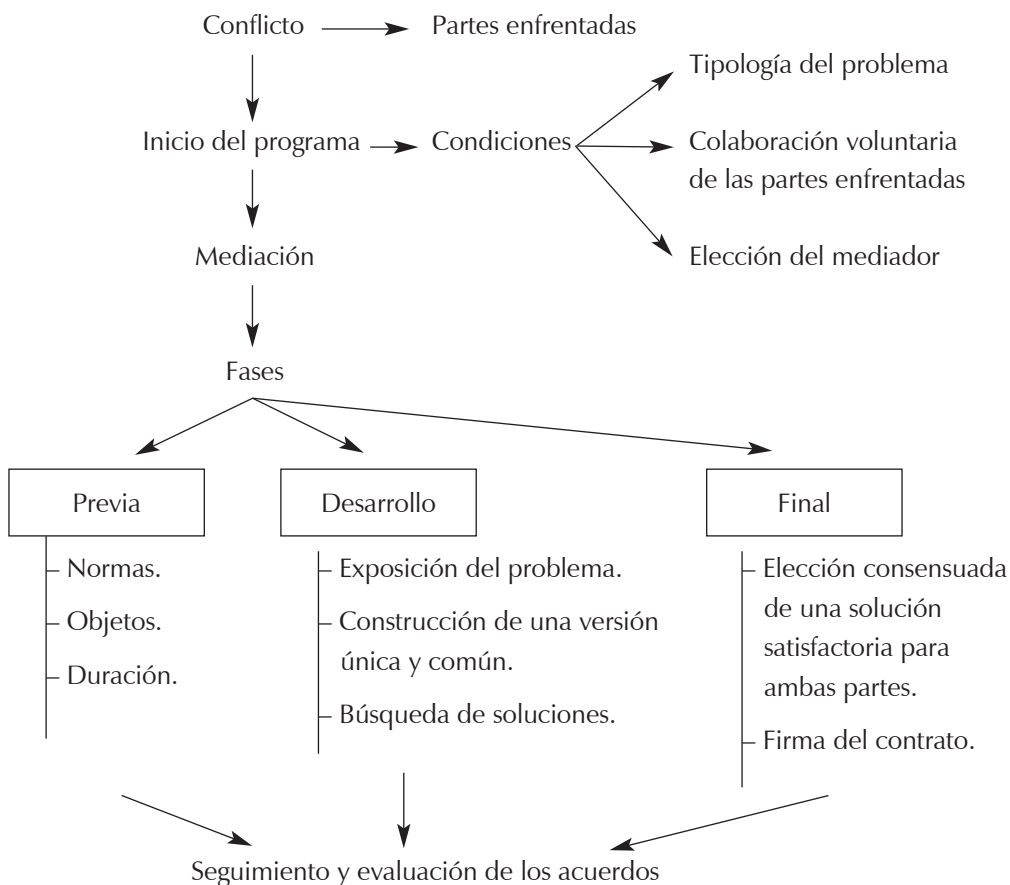
En cuanto a la naturaleza del seguimiento, no se trata de ejercer un mero control que vele por el cumplimiento de lo acordado, sino que debe comprender también las funciones de apoyo y refuerzo de las habilidades y estrategias aprendidas durante la mediación. Estas últimas funciones son las que contribuyen de forma más directa a la prevención de problemas de disciplina y no sólo a su intervención.

Esta última fase finaliza con la evaluación del programa. Se considera que éste ha tenido éxito cuando los protagonistas han resuelto sus diferencias, cuando al hacerlo recurrieron al diálogo y emplearon habilidades sociales y comunicativas ajustadas a cada situación y circunstancia, cuando al terminar la última sesión se muestran convencidos

de que el diálogo es la mejor herramienta para resolver los conflictos y cuando se va comprobando que ante la aparición de nuevos problemas tienden a analizar las causas que lo provocaron, a separar al conflicto de la persona, a buscar soluciones en lugar de culpabilizar al otro, a ponerse en el lugar de los demás para tratar de entender su actitud y comportamiento, etc.

Sin embargo, no todo proceso de mediación concluye de manera exitosa. En ocasiones puede ocurrir que, a pesar de haber iniciado voluntariamente el programa de mediación, los participantes no logren llegar a un acuerdo para resolver el problema de manera satisfactoria para ambas partes. En estos casos, no es aconsejable alargar el proceso más de lo pactado en espera de poder conseguir un acuerdo mínimo que resuelva parcialmente el conflicto. Lo recomendable es finalizar el programa y analizar por qué no funcionó, si se han seguido correctamente todos los pasos, si por la dimensión o características del conflicto hubiese sido mejor emplear otras técnicas o programas de resolución, etc.

Figura 1. Descripción del proceso de mediación



2. PROYECTO EDUCATIVO PARA LA PREVENCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

La calidad y el tipo de relaciones interpersonales que tienen lugar en un centro escolar, bien sea entre alumnos, entre profesores, entre estudiantes y profesores, o entre familia y docentes, va conformando un modelo de convivencia que determina la participación y colaboración de la comunidad educativa en las diferentes actividades que el centro tenga previstas o desee realizar. Asimismo, las relaciones interpersonales influyen en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo social, moral y emocional del alumnado y, en definitiva, en el bienestar personal y grupal de todos los que directamente tienen que compartir un espacio, unas tareas, unos objetivos, etc.

Hasta hace relativamente poco tiempo la escuela no ha necesitado de un modelo de gestión de la convivencia dado que los conflictos que surgían se solucionaban con castigos, expulsiones y otras medidas punitivas aplicadas autoritariamente por el profesorado y el equipo directivo. En estos casos, el modelo de convivencia respondía al establecimiento de relaciones fuertemente asimétricas entre profesor y alumno donde las decisiones las tomaba el docente de manera unilateral. Sin embargo, esta forma de actuación obstaculiza la consecución de los objetivos y finalidades de los sistemas educativos actuales y, más concretamente, la finalidad de construir una sociedad cada vez más democrática, cohesionada, tolerante, solidaria y pacífica.

Son muchos y muy variados los cambios que se están produciendo a nivel social y ello está ocasionando la aparición de nuevas fuentes generadoras de conflicto. Uno de estos cambios está relacionado con la incorporación de las TIC tanto a los ámbitos laboral, familiar, como de ocio y tiempo libre. Estas tecnologías están posibilitando la emergencia de nuevas formas de comunicación y relación interpersonal muy distintas a los modelos comunicativos unidireccionales instaurados en la escuela tradicional. El rechazo o falta de adaptación a estos cambios puede provocar importantes conflictos entre quienes se anclan en el pasado y quienes viven en el presente (Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007).

Otro de los cambios que la comunidad educativa debe asumir es la aparición de una escuela cada vez más intercultural como consecuencia de los procesos de globalización y de los movimientos y políticas migratorias actuales, entre otros factores. El paso de una escuela homogénea a otra cada vez más heterogénea puede provocar problemas de convivencia muy diversos. Es previsible que cuanto mayor sea la diversidad, mayor será la pluralidad de opiniones, pareceres, formas de percibir las cosas, modos de entender las situaciones, etc. y mayor será la probabilidad de aparición de conflictos. Sin embargo, también es cierto, que la diversidad promueve una convivencia más rica y plural donde se forman personas más tolerantes, solidarias y respetuosas con los demás y con aquello que es diferente a lo propio (Malik y Herraz, 2005).

Pero además de estos cambios y fenómenos sociales, existen otras fuentes generadoras de conflictos de índole más académica. Nos referimos, por ejemplo, a la variación de los centros de interés del alumnado, a la falta de ajuste del currículo a las necesidades y demandas sociales actuales, a la incompatibilidad de metodologías tradicionales basadas fundamentalmente en la mera transmisión de contenidos con las nuevas exigencias sociales y del alumnado. Estas situaciones pueden explicar, en parte, el aumento de los problemas de disrupción en las aulas.

2.1. Integración del plan de convivencia en el Proyecto Educativo de Centro

La aparición de posibles nuevas fuentes generadoras de conflictos que no tienden a resolverse de forma espontánea requiere de una intervención específica de la Administración Educativa y de toda la comunidad escolar en general con el fin de prevenir problemas de convivencia, de evitar que se agraven los existentes y de intervenir en éstos últimos de manera creativa, colaborativa y consensuada.

Una de las medidas adoptadas para dar respuesta a estas demandas es la creación de planes y comisiones de convivencia que garanticen el establecimiento de un clima escolar que favorezca las relaciones interpersonales, el bienestar personal y grupal, la resolución pacífica y negociada de los conflictos, etc. Estos planes no pueden venir determinados por la Administración, sino que debe ser cada centro quien elabore el suyo propio teniendo en cuenta las particularidades de su alumnado, de su profesorado, de su entorno, los problemas existentes, los recursos de los que dispone, etc. Y para que *todos* puedan identificar el plan como propio, se corresponsabilicen de su desarrollo, velen por su cumplimiento y no perciban las consecuencias que se derivan al incumplirlo como un castigo, *todos* deben participar en igualdad de condiciones en su diseño y elaboración, su contenido debe ser negociado, consensuado y acordado por *todos* y debe estar integrado y ser eje central del Proyecto Educativo de Centro; documento que refleja la filosofía del centro, sus directrices, objetivos y finalidades (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Pero centrar la atención en la convivencia escolar no significa descuidar otras finalidades básicas como la construcción de conocimiento o los logros académicos del alumnado. Al contrario, significa ir más allá del reducido campo del conocimiento y comprender otras variables afectivo-motivacionales y relacionales que ejercen una gran influencia sobre el progreso académico del alumno, sobre su desarrollo íntegro y no meramente cognitivo y sobre el éxito de su integración en una sociedad cada vez más heterogénea que demanda personas activas y creativas que no sólo dominen contenidos específicos, sino que sepan utilizar estratégicamente habilidades sociales y de trabajo en grupo, que posean capacidad para resolver rápida, pacífica y consensuadamente los problemas, que busquen nuevas soluciones a los conflictos de siempre, etc. (Ortega y del Rey, 2004).

No obstante, la elaboración e integración de un plan de convivencia en el Proyecto Educativo de Centro no es tarea sencilla. Alcanzar este propósito requiere de la implicación de todos y no sólo en un momento puntual, sino durante todo el proceso. Un proceso que se compone de varias fases, en cada una de las cuales la comunidad educativa tendrá que lograr unos acuerdos y asumir una serie de compromisos con el fin de construir un proyecto global común que refleje la voluntad, el deseo y los intereses de todos.

2.1.1. Análisis del contexto

El diseño de un plan de convivencia requiere mucho tiempo y esfuerzo pues durante el proceso surgirán momentos de bloqueo, de discusión, de confrontación e, incluso, de desánimo. En la medida en que la elaboración de este plan se perciba como una necesidad que permitirá dar respuesta y solucionar problemas que afectan a todos, aunque lo haga de diferente manera y con distinta intensidad, será mayor la implicación de la comunidad educativa en general en su desarrollo. Para ello, el primer paso a seguir es conocer la realidad y el contexto sobre el que se desea intervenir: qué conflictos existen, cuál es el origen de los mismos, a quién afecta, qué circunstancias favorecen su permanencia, etc. El análisis del contexto podría comenzar con el conocimiento de las características sociales, culturales, familiares y psicológicas del alumnado. En este caso concreto, al tratarse de estudiantes de educación secundaria es importante que tanto profesores como padres, u otro personal no docente, sean conocedores de las características de la etapa evolutiva de la adolescencia, de los cambios que los jóvenes van experimentando, de la importancia que para ellos tienen los amigos, de lo sensibles que son a nivel emocional aunque proyecten una imagen de persona dura y a la que le interesan cosas superficiales, entre otras cuestiones. La adquisición de estos conocimientos posibilitará el entendimiento de algunas de las confrontaciones existentes entre iguales, o con el profesor, y permite que estos conflictos puedan ser catalogados como falta de entendimiento, situaciones de indisciplina, desajuste entre los intereses del profesor y del alumno o, incluso, como falta de comprensión de las necesidades y demandas emocionales, de atención y de autonomía que plantean los estudiantes.

Una vez familiarizados con la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos, es momento de conocer sus intereses, motivaciones, preocupaciones, expectativas, o las formas de comunicarse y relacionarse que tienen con sus iguales y con sus profesores. A veces, los problemas de disrupción surgen porque profesor y alumno no han sabido interpretar correctamente las necesidades, exigencias o mensajes del otro y no por el deseo de molestar o de dificultar el desarrollo de una clase.

Por otra parte, es de gran ayuda disponer de informaciones relativas al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes fuera del centro escolar, los apoyos familiares que reciben, el nivel formativo de sus padres, su cultura de origen, los recursos económicos de

los que disponen, etc. Se trata de hacer una radiografía lo más precisa posible del entorno y de las personas con las que vamos a trabajar para diseñar un proyecto lo más contextualizado posible que responda a los intereses y necesidades de todos. Para completar los datos relativos al contexto socio-familiar se debe indagar acerca de las relaciones familia-escuela existentes hasta el momento. En ese sentido, resulta interesante conocer no sólo si los padres acuden a las reuniones programadas por el tutor, equipo directivo o cualquier otro profesor, sino también y fundamentalmente su grado de colaboración y participación en las actividades que organiza el centro y en los proyectos que emprende y desarrolla. Todos estos datos permitirán conocer las posibles ayudas en materia académica que la familia puede proporcionar a sus hijos adolescentes, las supuestas expectativas que tienen sobre su proceso académico, las dificultades de adaptación que puedan presentar a una nueva cultura (en el caso de familias inmigrantes), así como el tipo y grado de participación que se espera que mantengan con la comunidad educativa y con las acciones que se acometan.

Sin embargo, antes de obtener ningún tipo de conclusión es conveniente analizar cuáles son las medidas emprendidas por el propio centro para favorecer la comunicación y colaboración entre familia y escuela, qué nivel de participación se le concede en la toma de decisiones, en qué temas se le pide opinión. Si la participación que el centro espera de la familia se reduce a formar parte de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), a organizar actividades extraescolares, o a asistir a reuniones con los tutores a principio y final de curso, difícilmente podrá llevarse a cabo un proyecto común que responda a los intereses de todos.

Pero los contextos familiar y social no son los únicos que deben conocerse y analizarse. El desarrollo profesional de los docentes, su nivel formativo en temas relacionados con la resolución pacífica y democrática de los conflictos, sus creencias acerca del origen de los mismos o de las agresiones escolares, los recursos y estrategias que utilizan para detectar problemas de relación, convivencia o agresión, el conocimiento del que disponen para diferenciar episodios de disrupción o de violencia, su predisposición a trabajar de manera colaborativa con otros compañeros y miembros de la comunidad educativa, entre otras informaciones, permiten describir el escenario de partida y anticipar el camino que queda por recorrer.

Otros datos relevantes a conocer antes de iniciar el diseño de un plan de convivencia guardan relación con la historia del centro. Es preciso saber si anteriormente el centro ha participado en proyectos de este tipo y en caso de ser así, cómo los desarrolló, qué dificultades encontró, qué resultados obtuvo, si pueden aplicarse a las situaciones y necesidades actuales, etc. De igual modo, resultaría muy útil conocer si el centro tiene una tradición conservadora o innovadora para prever las posibles líneas de actuación a seguir, así como los recursos materiales, organizativos y personales con que cuenta. Esta última información permitirá diseñar un plan viable y posible, alejado de medidas e intervenciones espectaculares que no podrán llevarse a cabo en este centro.

Por último, es fundamental conocer qué tipos de conflictos se registran en el centro, cuáles son las características de las personas que se encuentran implicados en ellos, (puede ser que no se encuentren unas determinadas, lo que indicaría que cualquier miembro de la comunidad educativa podría verse involucrado), qué consecuencias se derivan de ellos, qué medidas se están tomando para prevenirlos, si la intervención que se lleva a cabo es eficaz y consigue solucionarlos, etc.

El objetivo de esta fase es conocer a fondo el contexto en el que se va a aplicar el plan de convivencia, evidenciar que su diseño y elaboración permitirá dar respuesta a problemas que afectan a todos y no a un sector determinado, e informar que sin la implicación y participación de todos es posible que el plan fracase al no contar con unas mínimas garantías de éxito.

2.1.2. Diseño, desarrollo y evaluación del plan de convivencia

Un plan de convivencia comprende tanto el conjunto de valores, actividades y formas de vida en común que quieren potenciarse en el centro educativo, como el tipo de intervención a seguir cuando se infrinjan estos principios, o dicho en otras palabras, el modo de gestionar la convivencia. Su elaboración, puesta en práctica y valoración requiere del seguimiento de una serie de fases en las que se irán tomando decisiones importantes que determinarán la filosofía del plan, las directrices a seguir y el éxito del mismo (Moreno y Luengo, 2007).

Fase 1: Elección del modelo de regulación de la convivencia

Una de las primeras decisiones a tomar de cara a la elección de un modelo de regulación de la convivencia tiene que ver con los planteamientos educativos que guiarán las actuaciones orientadas a mejorar el clima de aula y centro, a prevenir e intervenir en problemas de violencia y a controlar la interrupción en clase. Pero antes de tomar estas decisiones es preciso que se analicen los distintos modelos de gestión de la convivencia, sus fortalezas y limitaciones. De este modo, podrá seleccionarse aquél que mejor se adapte a las exigencias del contexto, a los problemas y dificultades que se registren y que mejor responda a las expectativas e intereses de todos.

Siguiendo la clasificación de los modelos de gestión que hace Torrego (2006), el modelo llamado *punitivo-sancionador* pone el acento en el establecimiento de sanciones cuando no se respetan las normas pactadas. Mediante este sistema se pretende que disminuya el número y tipo de infracciones dado que las consecuencias que se derivan de ellas se conocen con antelación. Asimismo, se espera que la aplicación de estas sanciones sirvan de ejemplo para los demás y les disuada de incumplir las reglas de convivencia. No obstante, aunque entre las ventajas de este modelo se encontrase una reducción real del número

de conflictos, se detecta una serie de debilidades a tener en cuenta. Una de ellas es que la prevención se basa en el miedo o amenaza a recibir un castigo en caso de infracción, pero no en la adquisición de valores como el respeto, ni en el aprendizaje y aplicación de habilidades sociales, ni en la orientación del desarrollo moral para saber discernir entre lo que está bien o mal y ser conscientes del daño que nuestras acciones pueden provocar en los demás. Sin una intervención que incida en estos principios, la permanencia o abandono del comportamiento disruptivo o violento estará condicionado por la valoración que el alumno haga de los posibles beneficios que obtendría al infringir las normas y de las consecuencias negativas que podría experimentar en caso de ser descubierto.

Otra de las debilidades que presenta este modelo de gestión es la existencia de un único protagonista en los conflictos detectados: el infractor. Todas las medidas están orientadas a penalizar su conducta pero en ningún momento se contempla la posibilidad de reparar el daño de la víctima. Aunque al infractor se le cambie de sitio dentro del aula, o se le expulse temporalmente de clase o del centro, a la víctima no se le protege y el sentimiento de indefensión no sólo no disminuye, sino que podría aumentar. El infractor puede haber sido castigado por una denuncia de la víctima y ésta puede temer posibles represalias una vez que el agresor cumpla su sanción. Este temor y sentimiento de indefensión favorece que la víctima no delate a los infractores, multiplicándose de este modo los conflictos encubiertos.

Y una última y más destacada debilidad es que este sistema de gestión no promueve la resolución del conflicto. Agresor y víctima no resuelven sus diferencias, por lo que el conflicto persiste aunque la sanción haga que se aplace en el tiempo. Es más, se observa que las faltas de indisciplina y las sanciones por agresión suelen acumularse siempre en los mismos alumnos, prueba de que el problema no se soluciona. A lo sumo, el agresor cambia de víctima o modifica su comportamiento indisciplinado o violento para evitar ser detectado.

Un segundo modelo, denominado *relacional*, busca la resolución del conflicto a través del diálogo entre las partes enfrentadas. A diferencia del modelo anterior, pretende llegar a las causas del conflicto e intervenir sobre ellas, y no sólo actuar sobre las consecuencias visibles que ha generado el problema. Siguiendo este modelo se espera que agresor y víctima busquen una solución dialogada y consensuada a su problema que contemple una disculpa por parte del agresor y una reparación del daño causado a la víctima. Asimismo, esta solución debe contener un compromiso de cambio comportamental y actitudinal por parte de todos los implicados en el conflicto. Diálogo, empatía, negociación y acuerdo son las bases en las que se sustenta este modelo y las claves para una solución pacífica y democrática de los conflictos. Pero, ¿cómo dos personas que están enfrentadas y al menos una de ellas ha sufrido daño físico, moral, social o psicológico pueden sentarse a dialogar por iniciativa propia? ¿Qué o quién garantiza que el agresor será capaz de ponerse en el lugar de su víctima y a la inversa? ¿Quién controla que el agresor no utilice la información que proporciona la víctima para cometer nuevos daños o abusos?

De estos interrogantes se deduce que la principal debilidad de este modelo es la ausencia de una estructura organizativa o persona experta que gestione y regule el proceso de resolución de conflictos. Es muy probable que los alumnos implicados en un problema de convivencia carezcan de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para expresar sus opiniones, sus sentimientos o exponer sus argumentos y, aunque exista predisposición a solucionar el problema, éste puede agravarse debido al desconocimiento o utilización inadecuada de estas habilidades. Sin una persona experta en resolución de conflictos que guíe o enseñe a los alumnos estas habilidades, que modifique la orientación del proceso cuando éste se aleje de los objetivos marcados y que vigile el cumplimiento de los compromisos adquiridos, únicamente queda confiar en la capacidad mental y emocional de los alumnos enfrentados para separar el problema de la persona, analizar objetivamente las causas que lo provocaron, y reparar los daños ocasionados.

Un tercer modelo, de carácter más *integral e integrador*, retoma las bondades del modelo relacional y trata de superar sus limitaciones. En este sentido, considerando el diálogo como la piedra angular en la resolución del conflicto, se crean estructuras organizativas que vigilen que esta comunicación y negociación se desarrollen correctamente y favorezcan el aprendizaje y utilización de estas estrategias cuando surjan enfrentamientos entre alumnos, o entre miembros de la comunidad educativa con independencia del colectivo al que pertenezcan (padres, profesores, personal de la administración y servicios...). Entre estas estructuras se encuentra el equipo de mediación o cambios en el Plan de Acción Tutorial.

La particularidad de este modelo está en su propósito de implicar activamente a todas las personas que forman parte del centro en la negociación y aplicación de unas normas de convivencia basadas en el bienestar social y emocional de todos. Para ello se propone que su elaboración se lleve a cabo de manera consensuada y que su resultado sea aceptado por todos (Fernández, 2007). Del mismo modo, se insta a alcanzar el mismo nivel de acuerdo en las medidas a tomar en caso de que se incumplan dichas normas. Otra de las propuestas está referida a la creación y formación de equipos de mediación que actúen cuando los conflictos no se resuelvan de manera espontánea o con la aplicación de las normas de convivencia.

Tabla 1. Cuadro-resumen de los modelos de gestión de la convivencia

	Punitivo-Sancionador	Relacional	Integrado
Instrumento clave	Sanción	Diálogo	Diálogo
Protagonistas	Infractor	Infractor y víctima	Infractor y víctima
Reparación del daño	No existe	Reparación directa a la víctima	Reparación directa a la víctima
Actuación	Sobre las consecuencias	Sobre las causas y consecuencias	Sobre las causas y consecuencias
Estructura organizativa	Reglamento-sanciones	Ninguna	Mediador
Reconciliación	No existe e, incluso, se puede fomentar la indefensión de la víctima	Posibilidad de mejora espontánea de las partes enfrentadas	Mejora mediada de las partes enfrentadas
Prevención	Valoración de los beneficios obtenidos al infringir las normas	Confianza en que las partes enfrentadas auto-aprendan habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos	Enseñanza de habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos

Finalmente, apuntar que la elección del modelo de gestión va a determinar las actuaciones posteriores a seguir y la forma de estructurar la organización del centro. De ahí que esta decisión deba tomarse de manera reflexiva y deba contar con la aprobación de todos.

Fase 2: Diseño de los programas de actuación y estrategias a seguir

Una vez definida la filosofía del plan de convivencia que queremos construir es preciso definir las principales líneas de actuación que se van a seguir para llevarlo a cabo. En nuestro caso, nos inclinamos por la elección de un modelo integrado, basado en la participación democrática y en la resolución pacífica y dialogada de los problemas. Las medidas y programas que a continuación sugerimos sólo deben entenderse como un ejemplo de posibles medidas que pueden incluirse en el plan. En ningún momento se proponen como pautas

fijas a seguir puesto que cada centro es diferente, presenta unas características y necesidades distintas y lo que es apropiado para uno puede ser ineficaz para otro. Algunas de las sugerencias relativas a los programas de intervención que debe comprender un plan de convivencia basado en un modelo integral e integrado se concretan en las siguientes:

- *Elaboración de las normas de convivencia.* El objetivo de este programa es construir un marco normativo que promueva la autorregulación de la convivencia. Si entre todos acordamos democráticamente cómo queremos ser tratados por los demás, sean profesores o alumnos y acordamos cómo intervenir cuando se rompan estos acuerdos, podremos ajustar nuestro comportamiento a las reglas del juego pactadas. Las normas de convivencia elaboradas se recogerán en el Reglamento de Régimen Interior que será aplicado a todos por igual. De ahí que ningún miembro del centro pueda sentirse tratado injustamente cuando infringe los acuerdos pactados. En relación al contenido de esta normativa, debe tomar como referencia el documento en el que se recogen los derechos y deberes del alumnado. En este sentido y en coherencia con la igualdad que se pide para todos, sería conveniente elaborar a nivel de centro otro documento similar para el profesor, es decir, uno en el que se expliciten los derechos y deberes fundamentales del docente, principalmente aquellos que guarden relación con la convivencia y clima del centro y aula. A partir de aquí, y teniendo siempre presente el contexto y las características del centro y de las personas que lo integran, se incluirán y concretarán todas aquellas normas o medidas que se consideren necesarias para prevenir situaciones de violencia e indisciplina y para regular una convivencia pacífica y emocionalmente positiva.

En cuanto a su redacción, deben evitarse todo tipo de ambigüedades que generen confusión a la hora de interpretar una conducta como adecuada o inadecuada. Asimismo, deben estar enunciadas con la mayor claridad posible para que sean fácilmente comprensibles por todos. Y finalmente, es recomendable que estas normas estén publicadas en un lugar visible y accesible para todos y no queden archivadas en un cajón de algún despacho (Aguado y de Vicente, 2007).

Una de las variantes que admite este programa es la elaboración de unas normas de convivencia específicas de aula. Su marco de referencia y su marco regulador deben ser las normas de convivencia de centro. Sin embargo, dado que cada aula constituye un microsistema particular, donde el tipo y la calidad de las interacciones pueden ser distintas a las que se den en otro aula, o donde los intereses y necesidades pueden diferir a los manifestados por otros grupos, es comprensible que profesor y alumnos se reúnan para elaborar sus propias normas de convivencia de aula. Esto permitirá una mayor concreción y abarcar y regular situaciones más específicas que pueden ser fuente de conflicto y enfrentamiento.

En síntesis, podemos destacar que el modo en que se elaboran estas normas, ya sean a nivel de centro o aula, siguiendo un esquema de participación democrática, es reflejo y un buen ejercicio de educación para la ciudadanía. Asimismo, la escucha, análisis y negociación de opiniones, puntos de vista, inquietudes o sentimientos diferentes y a veces contrapuestos, constituye una actividad excelente para potenciar el respeto por las diferencias y diversidad, la tolerancia y la solidaridad con las necesidades de los otros.

- *Programa de trabajo en equipo.* Las nuevas demandas sociales y laborales instan a la institución escolar a formar a futuros ciudadanos que sepan trabajar en equipo y a la vez sean capaces de liderarlo, que posean habilidades comunicativas, de negociación y de resolución de problemas, que estén preparados para adaptarse a profundos y rápidos cambios, a diversidad de situaciones y contextos, etc. Estas capacidades, destrezas y habilidades difícilmente pueden adquirirse trabajando de manera solitaria y aislada. Por otra parte, el exceso de individualismo parece ser poco compatible con el fomento de los valores recogidos en el plan de convivencia que se pretende poner en marcha: tolerancia, justicia, respeto por las diferencias, solidaridad. Si las personas no interactúan entre sí no podrán conocer ideas contrarias a las propias, no podrán compartir inquietudes, impresiones o sentimientos, no podrán recibir el apoyo de otros, etc.

Las relaciones personales proporcionan todo esto, pero también constituyen en una fuente generadora de conflictos. Cuando se comparte el mismo espacio y las mismas tareas, en ocasiones, los intereses de unos no coinciden con los de los otros, las formas de decir o hacer las cosas pueden molestar a los demás, determinadas actuaciones pueden ocasionar bienestar en unos y malestar en otros y todo ello puede ir deteriorando la convivencia. Ahora bien, estas diferencias proporcionan excelentes oportunidades para tratar de comprender a los demás, ser respetuosos con ellos, aprender a comunicar qué es lo que te hace sentir mal o bien, en definitiva, son las que permiten aprender a convivir y a desarrollar valores de tolerancia, respeto, solidaridad o justicia, entre otros muchos. Sin embargo, juntar a unos alumnos o profesores y ponerlos a trabajar en grupo no significa que se estén favoreciendo los valores y habilidades anteriores. Puede ser que el trabajo resultante simplemente sea la suma de aportaciones individuales sin que éstas se hayan debatido ni se hayan puesto en común. Para que un conjunto de personas formen en auténtico equipo de trabajo es necesario que asuman como principios la colaboración y cooperación entre los integrantes del grupo. Sólo cuando los miembros del equipo definen democráticamente un objetivo común y deciden aunar esfuerzos para alcanzarlo empleando el diálogo como instrumento de intercambio de opiniones, conocimientos y emociones podemos comenzar a hablar

de trabajo cooperativo. Pero no hay que olvidar que un auténtico diálogo debe ir acompañado de respeto y escucha. No se trata de que los miembros del grupo comuniquen y argumenten correcta y detalladamente sus opiniones, decisiones o posiciones, sino que a la vez muestren respeto por las intervenciones de los demás, las escuchen y valoren como si fueran propias aunque no las compartan. De este modo se refuerza la autoestima del grupo, considerándose no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos, tan importantes para la mejora de la convivencia.

Asimismo, el trabajo cooperativo implica compartir la responsabilidad de los éxitos y fracasos del grupo. No hay victorias o derrotas individuales sino grupales. Y para conseguir los logros, los componentes del equipo deben ayudarse unos a otros. Quizás algunos posean mayor destreza a la hora de buscar información, otros tengan mayor habilidad para exponer y argumentar sus ideas, otros dominen estrategias y procedimientos que sus compañeros no suelen poner en práctica... Lo interesante es que se compartan estos conocimientos para enriquecer al grupo y conseguir los objetivos propuestos. Por eso, cuanto mayor sea la diversidad de equipo, mayor variedad de estrategias de discusión y negociación podrán experimentar, mayor contenido cultural adquirirán, etc.

Apostar por un programa de trabajo en equipo no significa que un profesor en particular decida implantar esta metodología en sus clases. Cuando este programa se recoge en el Proyecto Educativo de Centro y en el plan de convivencia como una de las principales líneas de actuación, significa que todo el centro asume esta filosofía y se compromete a llevarla a la práctica. De este modo, el centro se convierte en un gran equipo formado por grupos más pequeños que trabajan cooperativamente para alcanzar unos objetivos comunes relacionados con la mejora del aprendizaje y de la convivencia.

- *Programa de educación emocional.* La educación escolar no debe perseguir exclusiva ni principalmente el desarrollo cognitivo del alumno, sino su desarrollo integral y éste comprende tanto el plano intelectual como el socio-emocional. Durante mucho tiempo, las quejas y denuncias del profesorado giraban en torno a la falta de capacidad intelectual del estudiante, o a los contenidos previos tan limitados con los que llegaba a un determinado curso o etapa educativa. En estos casos, las medidas adoptadas se concretaban en programas de refuerzo cognitivo. En la actualidad, los docentes advierten que los principales problemas que detectan en sus aulas están relacionados con la escasa motivación de los adolescentes hacia el estudio, la falta de interés hacia las cuestiones académicas y el poco esfuerzo personal que realizan para obtener logros académicos. Todo ello contribuye a un aumento acelerado del fracaso y abandono escolar en la etapa de educación

secundaria. En este sentido, las causas del fracaso escolar no se limitan a la pobreza de conocimientos previos o a la dificultad de establecer relaciones con los nuevos contenidos, sino que se amplían a las características y desarrollo emocional del estudiante. Hoy día no resulta extraño encontrar adolescentes que, demostrando una buena capacidad cognitiva y unas buenas estrategias de aprendizaje, fracasan en sus estudios. Muchos de ellos se sienten incomprendidos, poco valorados, perciben que lo que les está enseñando en el instituto no tiene una utilidad práctica en la sociedad actual, altamente tecnológica y cambiante, que el profesorado no es sensible a sus intereses y necesidades, entre otras cuestiones, y todo ello provoca esa apatía, falta de motivación y esfuerzo hacia el estudio. A veces, estas percepciones no son reflejo de la realidad, sino que son producto de una mala interpretación de los comentarios y conductas de profesores y alumnos. Los adolescentes se encuentran en un momento evolutivo en el que experimentan grandes tensiones provocadas por los cambios físicos, sociales y psicológicos a los que están expuestos. Los comentarios de sus profesores y sobre todo de sus compañeros pueden afectar seriamente a su autoestima y, como consecuencia de ello o como mecanismo de defensa, pueden adoptar conductas de riesgo nocivas para ellos y para la convivencia del centro.

Precisamente, estas interpretaciones erróneas son las que provocan algunas de las situaciones de disrupción y violencia escolar. Para dar respuesta a estos problemas y contribuir a la mejora del aprendizaje y de la convivencia escolar, así como a la prevención de conductas de riesgo, es preciso llevar a cabo programas centrados en la detección, interpretación y canalización de los propios sentimientos y conductas y de las de los demás, es decir, programas de educación emocional. Incluir este tipo de programas en el plan de convivencia y, por tanto, en el Proyecto Educativo de Centro implica que todos los miembros de la comunidad educativa valorarán en la misma medida el desarrollo emocional y cognitivo, que se formarán para detectar e interpretar correctamente los estados emocionales de uno mismo y de los demás o, entre otras aspectos, que se mostrarán más sensibles a los intereses y motivaciones del alumnado (Güel y Muñoz, 2003).

Aunque el contenido de los programas debe responder a las necesidades de cada centro y los objetivos y actividades han de estar contextualizadas en un entorno concreto, a continuación presentamos algunos de los ejes temáticos que podrían componer programas de educación emocional a desarrollar en la etapa de secundaria. Uno de estos bloques temáticos está relacionado con el *desarrollo de la conciencia emocional*. Para poder actuar de manera asertiva y negociar la resolución de conflictos es necesario que cada uno reconozca e identifique los sentimientos que les producen las situaciones a las que se enfrentan. Asimismo, es necesario que reconozcan cuáles son las emociones que estas

situaciones provocan en los demás y, para ello, puede ser de gran ayuda promover una formación en la observación, decodificación e interpretación de comportamientos comunicativos verbales y no-verbales (Fernández y Cuadrado, 2008). La adquisición de habilidades y estrategias comunicativas, tanto verbales como no-verbales, es un instrumento clave en el diseño de los programas de educación emocional.

Un segundo bloque tiene que ver con la *autorregulación de las emociones*. Aunque se haya alcanzado el primer paso, la identificación y reconocimiento de los sentimientos, es necesario saberlos controlar y canalizar para evitar conductas de riesgo, problemas de disciplina o malestar personal.

Otro de los bloques está orientado a *favorecer el autoconcepto y la autoestima personal*. Muchas de las interpretaciones que realizamos de los comentarios y conductas de los demás están influidas por la valoración que hacemos de nosotros mismos. Por ejemplo, podemos tener la convicción de que somos personas poco sociables que de alguna manera provocamos repulsa en los otros. Esta creencia puede causarnos malestar con nosotros mismos porque querríamos ser de otra forma. Si en estas circunstancias observamos que algunos compañeros se separan del grupo donde estamos, aunque nosotros no seamos la causa de este comportamiento, lo interpretaremos como una consecuencia de nuestra presencia en el grupo, confirmando de este modo el sentimiento de rechazo que creemos que generamos en los demás. Para trabajar este bloque se debe incidir en el contenido y valoración de las propias habilidades pero también de las propias limitaciones, puesto que a medida que uno se conoce aprende a aceptarse, valorarse y quererse.

Y un último bloque gira en torno al *desarrollo de habilidades socio-emocionales*. Una vez que hemos aprendido a identificar nuestros sentimientos, a canalizarlos y a valorarnos como somos, es momento de adquirir habilidades que nos faciliten la transmisión de nuestro estado emocional, compartirlo con otros, ayudar a los demás a sentirse bien consigo mismo y con el grupo con el que se relacionen, etc.

- *Programa de mediación escolar*. Un plan de convivencia basado en principios democráticos y en la resolución pacífica de conflictos debe contener irremediablemente un programa de mediación escolar. Éste debe estar integrado en el Proyecto Educativo de Centro para que todos los miembros de la comunidad puedan recurrir a él cuando no logren resolver los conflictos de manera espontánea y necesiten la ayuda especializada de un tercero. Al estar incluido en el Proyecto Educativo de Centro se facilita su programación y se disponen las medidas organizativas necesarias para garantizar su correcto funcionamiento. El contenido y desarrollo de este programa han sido expuestos ampliamente en páginas anteriores, por lo que remitimos al lector a esa parte del texto para conocer y profundizar más en este programa.

Al margen de los programas que se han descrito, el plan de convivencia puede contener otros centrados en el desarrollo de habilidades sociales u otros más específicos en función de las necesidades de cada centro.

Fase 3: Concreción de actividades

Seleccionados los programas de prevención e intervención que formarán parte del plan de convivencia hay que decidir quién será el responsable directo de su puesta en práctica, seguimiento y evaluación. Aunque desde el modelo integrado toda la comunidad educativa es co-responsable del diseño y ejecución del plan, no todos tienen la formación necesaria para supervisar el desarrollo de un programa o diseñar actividades concretas. Para evitar que esta responsabilidad recaiga siempre y directamente en el equipo directivo, en el departamento de orientación, o en los tutores, una de las fórmulas que se puede adoptar a nivel organizacional es la creación de comisiones interdisciplinares donde estén representados tanto profesores como alumnos y familia. Estas comisiones contarán en todo momento con el apoyo y asesoramiento del departamento de orientación, quien les guiará en la adecuación, ajuste y secuenciación de las actividades. No obstante, cada una de las comisiones tendrá que contar con personal experto en determinadas materias. Por ejemplo, en la comisión encargada del programa de mediación escolar es imprescindible que haya miembros expertos en resolución de conflictos.

Una cuestión a tener en cuenta es que no es aconsejable que la composición de las comisiones sea fija, por ello la formación en resolución de conflictos, mejora de la convivencia, asertividad, interculturalidad, gestión del aula, etc., tendría que hacerse extensiva a todos. De este modo se favorecerá el conocimiento y toma de conciencia de la tipología de los conflictos que existen o se pueden dar en el centro, de las actuaciones que mejoran o dificultan la convivencia, del esfuerzo que requiere reestablecer la comunicación e interacción entre dos o más personas enfrentadas, o de las consecuencias negativas que se pueden derivar de una incorrecta interpretación de los mensajes de los demás.

En relación a las actividades concretas que estas comisiones tendrán que diseñar, hay que resaltar la importancia de su contextualización. Deben reflejar, ilustrar o simular situaciones con las que la comunidad educativa pueda identificarse fácilmente. Asimismo, es interesante que entre sus objetivos se encuentre la búsqueda de nuevas y más creativas soluciones a los problemas de siempre. Si éstos persisten habrá que plantearse que las soluciones que se le vienen dando sólo actúan contra las consecuencias visibles que ocasionan y no contra las causas que los provocan.

Estas comisiones decidirán igualmente si las actividades se llevarán a cabo a nivel de aula, de centro u otro tipo de agrupamiento. Además, entre sus funciones no sólo se encuentra el diseño de actividades, sino también la supervisión del programa. Ello implica conocer las dificultades que se van experimentando durante su desarrollo, o los incidentes

que se producen y a partir de ahí analizar y decidir si se continúa trabajando en la misma dirección o hay que realizar algunas modificaciones.

Fase 4: Evaluación del plan de convivencia

Todo proceso de toma de decisiones, y un plan de convivencia lo es de principio a fin, precisa de una evaluación que informe de los logros alcanzados y de los fracasos o dificultades detectadas. Sólo de esta manera se podrán mejorar sus deficiencias y reforzar sus fortalezas. Pero esta evaluación debe realizarse sobre el proceso y no sólo sobre el producto. Lo que determina el resultado es la manera en que se ha desarrollado el proceso, el grado de colaboración e implicación alcanzado y el modo en que se han resuelto los problemas, entre otros factores. Para realizar este tipo de evaluación es necesario, en primer lugar, recabar información sobre la situación de partida (evaluación inicial) y sobre las facilidades y dificultades que los implicados encuentran durante desarrollo del programa (evaluación continua). Sólo de este modo se podrán valorar los avances o cambios producidos (evaluación final). Y en segundo lugar, se deben detallar los instrumentos que se emplearán en estas recogidas de información, así como el tipo de análisis que se realizará de los datos obtenidos. En este sentido, las entrevistas personales se consideran un instrumento muy útil y valioso para recabar información muy diversa sobre el modo en que los participantes han percibido los problemas, los sentimientos que les han generado, las modificaciones que han introducido en sus conductas, los cambios que se han producido en su manera de pensar, de analizar las situaciones o de reorientar sus emociones, el proceso de búsqueda de soluciones, etc. Otros instrumentos como la observación, los cuestionarios o diarios servirán de gran ayuda para completar y ampliar la información recabada en las entrevistas. En cuanto a la observación es interesante, por ejemplo, registrar el estado emocional que experimentaban agresor y víctima ante una situación determinada y cuál es el que presentan tras haber participado en alguno de los programas que contiene el plan de convivencia.

3. ACTUACIONES IMPULSADAS DESDE LAS TUTORÍAS Y EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Las contribuciones del departamento de orientación y de los tutores al plan de convivencia son muchas y muy variadas. Entre ellas se encuentra la colaboración, y asesoramiento en el caso de los orientadores, en las distintas comisiones creadas para gestionar los programas de prevención e intervención en conflictos y de mejora de la convivencia. Pero tanto al departamento de orientación como a los tutores se les pide además su colaboración e implicación en la ejecución práctica de los programas y en la adopción de

medidas específicas ante sucesos inesperados y puntuales que ocurren en el aula (tutores), o ante imprevistos organizativos o dificultades en el desarrollo del plan de convivencia (departamento de orientación).

3.1. Mediación directa e indirecta de los departamentos de orientación

En el caso de los departamentos de orientación, se puede decir que desempeñan el papel de mediadores por excelencia. No pertenecen ni al colectivo de profesores, o al menos los alumnos no tienden a catalogarlos como tales, ni al colectivo de estudiantes, ni al de la familia, pero proporcionan ayuda a todos ellos, por lo que, a priori, gozan de una elevada percepción de imparcialidad. Entre sus funciones está el diagnóstico e intervención en las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos o su orientación académica y profesional. Esto contribuye a que los estudiantes perciban este departamento como un grupo de personas que están dispuestas a ayudarles en cualquier momento o situación.

El apoyo y asesoramiento que ofrecen al profesorado no es menor que el que proporcionan al alumnado. Cuando existen problemas de disciplina en el aula que el docente no sabe o no puede solucionar, cuando no encuentra las fórmulas apropiadas para motivar e interesar a los adolescentes por los contenidos de la materia que imparte, cuando cree que no dispone de las herramientas y estrategias necesarias para afrontar los problemas o cuestiones que los alumnos le plantean en tutoría, cuando no sabe cómo ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje, entre otras muchas situaciones, tiene la certeza de que el departamento de orientación le apoyará y guiará en la superación de estas dificultades.

Por otra parte, las familias de los alumnos pueden recurrir igualmente a este departamento para buscar asesoramiento sobre el tipo de apoyo académico que pueden dar a sus hijos o, por ejemplo, sobre pautas educativas que favorezcan una continuidad entre los contextos escolar y familiar.

Esta posición intermedia o neutral favorece esa primera percepción de imparcialidad exigible en todo proceso de mediación. Esto no significa que el departamento de orientación tenga que ejercer la función de mediador en los distintos programas que se desarrollan en el centro o que forman parte del plan de convivencia y del Proyecto Educativo de Centro. Además de estos programas bien estructurados y delimitados, en el instituto surgen a diario situaciones de tensión, falta de entendimiento, malestar o desconfianza que pueden ser la causa de la aparición de determinados conflictos que se evitarían con una intervención rápida y puntual. En estos casos, el departamento de orientación, al contar con informaciones procedentes de diferentes fuentes, puede intervenir antes que los conflictos se agraven y requieran la aplicación del protocolo del programa de mediación. Este tipo de actuación recibe el nombre de *mediación indirecta*. A diferencia de la directa, no hay una

petición de ayuda explícita de las partes enfrentadas porque quizás ese enfrentamiento no se haya desencadenado del todo. Por tanto, la intervención del departamento de orientación va dirigida a prevenir la aparición del conflicto tratando de restaurar la comunicación entre los implicados antes de que rompa por completo.

La habilidad de este departamento está en recopilar información que sea relevante, contrastar las diferentes versiones y los distintos puntos de vista que los demás puedan tener sobre un mismo asunto y decidir el momento adecuado para intervenir sutil e indirectamente. La relativa facilidad con la que el departamento de orientación accede a toda esta información le sitúa en una situación privilegiada para detectar posibles problemas de convivencia, disciplina o violencia escolar, pero también las necesidades, demandas e intereses de toda la comunidad educativa. Gran parte del éxito de un Plan de Convivencia está precisamente en conocer las necesidades reales del centro y de todos sus integrantes, con sus matices, salvedades o excepciones para, a partir de aquí, proponer medidas que respondan a los intereses de todos y reestablezcan el clima de convivencia que estaba dañado o comenzaba a deteriorarse.

Pero acceder a este tipo de información no es tarea fácil. No todos somos capaces de verbalizar nuestros deseos, preocupaciones, intereses o sentimientos, o al menos hacerlo de una manera clara para que los demás interpreten correctamente el mensaje. Otras veces somos nosotros mismos quienes no estamos seguros de lo que queremos o sentimos. A veces, simplemente no encontramos al interlocutor adecuado o pensamos que nuestras emociones e inquietudes no le interesan a nadie. O más grave aún, tratamos de ignorar u ocultar una realidad pensando que será pasajera y que de este modo no tendrá consecuencias negativas. Este conjunto de información, tan personal y reservada, es la que facilita la adecuación y ajuste del plan de convivencia. Sin embargo, no se obtiene pasando un cuestionario, ni a veces en las reuniones de padres, profesores o alumnos. Las capacidades de observación, escucha, transmisión de interés y empatía que el orientador demuestra poseer y dominar son las que le posibilitan el acceso a estas informaciones tan valiosas.

3.2. Departamento de orientación y formación del profesorado

Otra de las contribuciones del departamento de orientación al plan de mejora de la convivencia está relacionada con la formación del profesorado. Aunque si bien es cierto que el Centro de Profesores y Recursos (CPR) es quien se ocupa directamente de la formación permanente del profesor mediante la organización de cursos y seminarios, no es menos cierto que el departamento de orientación, dado que es conocedor de las necesidades concretas de sus compañeros de centro y de las situaciones de conflicto e indisciplina que en él se dan, puede proponer la creación de cursos o unidades formativas, permanentes o transitorias, orientadas a la superación de las dificultades o deficiencias

detectadas. Además, al incorporar la formación a las actividades propias del centro se favorecerá la contextualización de los contenidos que en ella se aborden y fundamentalmente su aplicación práctica.

Pero, como todo proceso de aprendizaje, la formación del profesorado precisa de tiempo, esfuerzo y dedicación que no todos los docentes están dispuestos a invertir. Uno de los requisitos fundamentales para que el profesor muestre predisposición hacia este tipo de actividad consiste en resaltar su utilidad y necesidad. Sólo cuando comprueban que sus conocimientos, rutinas y formas de actuación ya no le son suficientes para resolver las nuevas situaciones que les plantean los alumnos y la propia institución escolar, se consigue que se impliquen plenamente en la realización de los cursos y seminarios. Sin embargo, aunque al principio los docentes se sientan motivados por recibir esta formación, si los contenidos de la misma no les proporcionan nuevos medios o estrategias para hacer frente a sus problemas, la motivación descenderá progresivamente.

El objetivo de la implantación de los cursos o programas de formación en el plan de mejora de la convivencia o en el Proyecto Educativo de Centro no es exclusivamente el aumento de los conocimientos de los profesores, o el fomento de su sensibilización hacia determinadas situaciones, o la búsqueda de una reflexión crítica, sino que paralelamente se pretende que sean docentes constructores de su propio conocimiento y desarrollo profesional. Y, en este sentido, cabría preguntarse cuál es el papel del departamento de orientación en todo esto. Uno de sus cometidos es orientar al profesorado en las decisiones que deban tomar de cara al diseño del plan y en las actuaciones a seguir para su puesta en práctica. No obstante, es posible que no todos los docentes estén en igualdad de condiciones para poder tomar esas decisiones o acometer las obligaciones contraídas, puesto que es posible que no todos partan de los mismos presupuestos teóricos y prácticos. Por ello es aconsejable que el orientador detecte primeramente cuáles son las necesidades formativas de los docentes y les ayude a cubrirlas mediante cursos, seminarios o unidades formativas permanentes. El formato que se adopte dependerá en gran medida del volumen y tipo de necesidades. De este modo, el plan se irá construyendo entre todos a la vez que todos van enriqueciéndose profesionalmente con la colaboración de sus compañeros.

La principal diferencia entre la formación promovida por el CPR y por el departamento de orientación podría estar en que desde ésta última se promovería una mayor reflexión sobre la práctica que permitiría la introducción de cambios metodológicos y organizativos, así como el análisis de las consecuencias de los mismos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el clima de aula y la convivencia escolar. Asimismo, con el fin de contribuir a la creación de un grupo sólido que camine junto en la misma dirección, sería recomendable que la formación impulsada desde el propio centro aborde de lleno aspectos relacionados con la alfabetización emocional del profesorado. Compartir sentimientos y emociones con los compañeros, pero sobre todo conocer que muchos de estos

sentimientos y emociones son comunes, fortalece al grupo. Generalmente, los docentes evitan hablar de sus emociones porque les hace sentir vulnerables y porque piensan que son sensaciones que sólo experimentaban ellos. Cuando comprueban que los demás tienen sentimientos similares a los suyos, les alivia y a la vez les anima a seguir compartiendo experiencias y emociones y conocer así cómo los afrontan otros.

Además de fortalecer la pertenencia al grupo, la alfabetización emocional de los docentes favorece también la educación emocional de los alumnos. Cuando el profesor es capaz de reconocer, identificar y expresar sus sentimientos está en disposición de poder decodificar e interpretar los sentimientos de los demás. Al mismo tiempo, podrá enseñar a los estudiantes a transmitir de manera asertiva sus estados emocionales y a percibir el de los otros. El ejemplo y la práctica son la mejor forma de enseñanza.

3.3. Apoyo del departamento de orientación a los tutores y a las familias

Por otra parte, es necesario añadir que la formación, apoyo y asesoramiento a los tutores son actuaciones que lleva a cabo directamente el departamento de orientación en las que se abordan temas relacionados con la mejora de la convivencia. Algunos docentes, en especial los noveles, se sienten desbordados cuando se convierten en tutores pues, además de explicar contenidos curriculares, tienen que trabajar con adolescentes contenidos relacionados con la formación para la vida, habilidades sociales, clima de aula, bienestar personal, para lo cual no han sido suficientemente formados ni se sienten preparados. Si a esto se le suma la percepción errónea que tienen ciertos docentes de los adolescentes como alumnos conflictivos, de difícil trato, que no tienen respeto e, incluso, burlan o retan a la autoridad, el rol de tutores se vive con ansiedad y se convierte en un calvario que muchos quieren evitar a toda costa.

Para prevenir situaciones de frustración, malestar y estrés, es decir, para velar por el bienestar personal y profesional del docente y contribuir de este modo a la mejora de la convivencia en el centro, el departamento de orientación, a través del Plan de Acción Tutorial, le ofrece la ayuda necesaria para hacer del tutor una figura de dinamización de la convivencia que promueve el desarrollo social y emocional de los alumnos. Esta ayuda consiste, por ejemplo, en informar sobre las características evolutivas de los adolescentes: su desarrollo físico, social, de la personalidad, cognitivo... De esta manera comprenderán que algunos de sus comportamientos no persiguen causar daño, sino reclamar un poco de atención o defender su espacio personal cuando creen que otros lo invaden. Asimismo, la ayuda también se puede presentar en forma de material con el que trabajar dinámica, lúdica y novedosamente la adquisición de habilidades sociales. Aunque todas ellas son importantes, las características del grupo determinarán si hay que hacer mayor hincapié en unas que en otras. O bien, esta ayuda se puede concretar en la enseñanza de estrategias de aproximación al alumno, de transmisión de actitudes de interés y escucha, etc.

Pero quizás la ayuda más valiosa sea el desarrollo de tutorías con los propios tutores. En estos casos, el orientador puede desempeñar el rol de tutor y los profesores pueden representar el papel de alumnos. Estas simulaciones incluyen la posibilidad de que algunos de los docentes reproduzcan conductas o actitudes que manifiestan los estudiantes en sus clases. Sería interesante que en estas representaciones la figura del tutor no recayese siempre en el orientador sino que fuese rotativa entre los propios profesores. Así, podrían experimentar cómo se enfrentarían a determinadas situaciones y cómo lo han hecho los otros. El valor de esta práctica no está tanto en el ensayo de posibles sesiones de tutoría, como en el análisis y reflexión que se haga de cada una de las escenas representadas. Tomar conciencia de lo que se ha hecho bien o mal, de las habilidades y estrategias que se poseen o no para resolver reacciones impredecibles, permitirá al orientador proporcionar una ayuda más ajustada a cada caso.

Este asesoramiento del departamento de orientación no se reduce a profesores y alumnos, sino que se amplía a otros colectivos como el de la familia. Los padres son una pieza clave en el desarrollo exitoso del plan de convivencia del centro y su asesoramiento puede llevarse a cabo individualizada o colectivamente. De manera individualizada requiere que cada familia realice una demanda concreta al departamento de orientación. El inconveniente fundamental de esta opción es que muchas familias no recurrirían al orientador porque no consideran que necesiten una ayuda especializada para apoyar a sus hijos tanto académica como emocionalmente, relacionarse con ellos o establecer contacto con sus profesores. Por el contrario, la principal ventaja sería proporcionar una ayuda personalizada centrada en un caso concreto.

En cambio, si se opta por un asesoramiento colectivo, cuya demanda puede gestionarse a través de las Escuelas de Madres y Padres, la orientación podría llegar incluso a aquellas familias que a priori rechazan este tipo de ayuda recurriendo a una falsa autosuficiencia. En este caso, para fomentar una reflexión crítica y el análisis de situaciones reales aunque anónimas de falta de disciplina, de convivencia o episodios de violencia, el departamento de orientación puede utilizar estrategias como trabajo en equipo o dinámicas de grupo. Este sistema de trabajo favorece, en primer lugar, la comunicación entre las familias y el intercambio de opiniones y experiencias. De este modo, muchos padres y madres que se culpabilizan del mal comportamiento de sus hijos o de su falta de interés y motivación, por ejemplo, podrán comprobar que en el instituto hay otros muchos chicos que son como sus hijos y que la causa de su conducta o desmotivación no tiene por qué estar en el estilo educativo de los padres ni en la forma de relacionarse con los hijos. En segundo lugar, facilita la separación persona-problema. Al abordar casos reales pero anónimos, las familias pueden ser más críticas a la hora de analizar la situación porque no tienen por qué atribuirlo a la persona de su hijo, de un profesor o de ellos mismos. Por tanto, se centra la atención en el conflicto y no en las personas que están implicadas en él. Y, en tercer lugar, trabajar en equipo ofrece la posibilidad de contrastar

puntos de vista contrarios y, sobre todo, pensar o construir nuevas soluciones a los problemas de siempre y, fundamentalmente, soluciones distintas a las que una familia venía tomando hasta el momento.

4. MEJORAR LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA COMO PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La familia y la escuela son las principales instituciones responsables de la educación de los niños y jóvenes. El respeto, la asunción de responsabilidades compartidas y el deseo de formar a personas competentes para desarrollarse en una sociedad democrática y contribuir a su evolución y transformación son algunos de los principios que tradicionalmente han caracterizado esta relación. En la actualidad, este equilibrio y consenso que durante años ha favorecido la continuidad entre los contextos familiar y escolar parece haberse quebrantado. Ahora asistimos, en más ocasiones de las esperables y permisibles, a una verdadera confrontación donde es común observar cómo ambos se echan las culpas mutuamente sobre los fracasos, no sólo académicos, sino fundamentalmente de convivencia y falta de valores de los niños y adolescentes. Y mientras esto ocurre, surgen nuevas fracturas en la educación de los alumnos que presionan y agravan aún más las relaciones entre familia y escuela. Ante esta situación cabe preguntarse por las causas que han provocado esta falta de entendimiento, por las condiciones que exige cada parte para alcanzar un nuevo consenso y por los principios en los que se debe sustentar esta nueva alianza para posibilitar una actuación conjunta, responsable y coordinada entre ambas instituciones que les permita reasumir el liderazgo educativo, ser ejemplo de convivencia y entendimiento mutuo, así como colaborar en la búsqueda de nuevas y más creativas soluciones a los conflictos que se viven en la escuela.

4.1. Cambios sociales y estructurales que interfieren en la relación familia-escuela: Análisis de las relaciones actuales

Los problemas y dificultades específicas que tiene que afrontar cada contexto en particular exigen un gran esfuerzo y a menudo ocasionan un desgaste que deteriora las relaciones interpersonales entre los sujetos pertenecientes a un mismo contexto y limitan el contacto con personas de otros contextos. La escuela y la familia no están exentas de estos problemas, cambios o dificultades que han de superar ellas mismas en primer lugar para poder estar en disposición de ayudarse y colaborar mutuamente (Díaz-Aguado, 2007).

a) Cambios y dificultades a las que se enfrenta la familia

Como agente educativo y socializador, la familia ha de formar a los hijos en el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la reflexión, la apreciación de lo distinto y todo ello sin renunciar a unos principios básicos de orden y disciplina. Sin embargo, las familias reconocen que la tarea de educar les resulta cada vez más compleja y difícil por múltiples circunstancias adversas entre las que cabe destacar, a modo de ejemplo, las siguientes:

- *Dificultad para compaginar la vida laboral con la familiar.* La incorporación de la mujer al mundo laboral ocasionó un reparto de las funciones educativas entre el padre y la madre, en quien habían recaído hasta entonces mayoritariamente. Surge así una nueva estructura y organización familiar. En la actualidad, es probable que los progenitores no estén en casa cuando los niños salgan de la escuela y que, en algunas ocasiones, el periodo de convivencia diario se vea drásticamente reducido. Ante estas situaciones la familia delega algunas de sus responsabilidades educativas en la escuela u otros agentes educativos.
- *Desestructuración familiar* provocada por el deterioro de las relaciones entre los progenitores. Los divorcios y separaciones legales de los padres están precedidos, en algunas ocasiones, de situaciones de hostilidad y rencor en las que el cariño y la falta de respeto dejaron de estar presentes mucho antes. Por otra parte, es un error pensar que este deterioro sólo se produce en situaciones de ruptura legal de los padres. Las parejas pueden estar unidas legalmente y haberse separado emocional y afectivamente desde hace años. En cualquiera de estas situaciones, los padres no son ejemplo de convivencia pacífica, de resolución prosocial de conflictos, de respeto, ni de tolerancia y difícilmente van a poder transmitir a sus hijos estos valores. Es de esperar, o así lo desean los padres, que la escuela cubra estas deficiencias.
- *Adopción de modelos educativos excesivamente proteccionistas o permisivos.* Algunos padres que dedican escaso tiempo a la convivencia familiar no se sienten moralmente capacitados para exigir a sus hijos unas normas, disciplina o comportamiento determinado, optando por la adopción de un modelo educativo permisivo. En otros casos, las alarmas sociales creadas por los medios de comunicación, unas veces excesivamente exageradas e irreales, o el desconocimiento de las capacidades y responsabilidades que los hijos van asumiendo con la edad, lleva a los padres a la práctica de modelos educativos proteccionistas que limitan la exposición de los hijos a situaciones cotidianas que deben aprender a superar y, consecuentemente, limitan el aprendizaje de habilidades y estrategias de resolución de conflictos que habitualmente se adquirirían de manera espontánea y que facilitan la convivencia.

b) Cambios y dificultades a las que se enfrenta la escuela

El desarrollo de la Sociedad de la Información y del Conocimiento ha provocado cambios importantes en las funciones y roles del profesor y en su metodología de enseñanza. El docente ya no es la única ni la principal fuente de información, sino una persona que guiará al alumno en la búsqueda, selección y análisis de la información que recibe de otros medios. Así, el docente deja de ser un transmisor de información para convertirse en un orientador. Sin embargo, asumir estas exigencias sociales y educativas, en lugar de proporcionarles reconocimiento social, en ocasiones genera pérdida de legitimidad y devaluación de la figura del docente. A diferencia de épocas anteriores, hoy los profesores tienen que demostrar que su función y saberes son indispensables para el desarrollo de los alumnos y para la sociedad. La diversificación de las fuentes de información y la facilidad de acceso a las mismas no están reñidas con las nuevas funciones del docente. Ejercer de orientador significa acercar al alumnado a la información, enseñarles estrategias para que sepan analizarla críticamente, para que la transformen en conocimiento, para que sean capaces de autorregular su aprendizaje y consigan progresivamente niveles más elevados de autonomía.

Por otra parte, la prolongación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años provoca que aquellos alumnos que quieren abandonar los estudios se vean obligados a permanecer en clase causando, en muchos casos, problemas importantes de disciplina. Problemas a los que a veces los profesores no saben cómo enfrentarse debido a la pérdida de autoridad que vienen experimentando. La situación se agrava aún más cuando en lugar de indisciplina se registran casos de violencia escolar.

El aumento de la multiculturalidad en los centros educativos es otro de los cambios a los que se enfrenta la escuela. La homogeneización cultural que ha caracterizado a la escuela en décadas anteriores ha dado paso a una heterogeneidad cada vez más acentuada. En las aulas encontramos alumnos procedentes de distintos países con culturas diferentes y el profesor debe fomentar la convivencia entre todos ellos y favorecer la construcción de la propia identidad; tarea ésta última que se presenta muy compleja tratándose de un contexto multicultural. De ahí que se demande una educación intercultural basada en el respeto a los derechos humanos y a las diferentes culturas. Y es precisamente en la adolescencia, momento evolutivo crítico donde el desarrollo de la personalidad y de la moralidad experimentan los mayores avances, cuando se ha de garantizar una educación intercultural para prevenir situaciones de exclusión, violencia y xenofobia.

Por último, podemos señalar que otra de las dificultades a las que se enfrenta la escuela está relacionada con el propio momento histórico en el que se encuentra; momento caracterizado por una ausencia de certezas absolutas y por una incertidumbre creciente. El profesorado no es poseedor de la verdad ni puede garantizar certezas, más bien tiene que educar y formar a sus alumnos en la incertidumbre y en la adaptación a cambios

continuos. De ahí que el interés ya no se centre prioritariamente en la excesiva especialización, sino en la consecución de habilidades y estrategias que favorezcan la adaptación a los cambios y garantice, en la medida de lo posible, una exitosa inclusión social.

La superación de las dificultades a las que se enfrentan estas dos instituciones comienza por la aceptación de los cambios que se están produciendo en la sociedad en general y en su contexto en particular, y por la necesidad de establecer una estrecha comunicación y colaboración entre ambas que promuevan una comprensión y ayuda mutua. Pero para alcanzar este último propósito es conveniente analizar cuáles son las fortalezas y debilidades que caracterizan la relación actual entre familia y escuela. Entre las debilidades cabe destacar las siguientes:

- *Discontinuidad entre familia y escuela.* En los últimos tiempos la falta de comunicación y consenso entre estos contextos es cada vez más mayor. Esto provoca un distanciamiento tal que resulta muy difícil emprender acciones conjuntas o colaborar en las acordadas o iniciadas por alguno de estos sectores. De manera que actuaciones emprendidas por el centro educativo para mejorar el rendimiento académico, por ejemplo, pueden verse debilitadas si su campo de aplicación se reduce al entorno escolar, si no cuenta con el apoyo de la familia, o si se enfrentan a otras medidas acordadas por la familia que chocan con las activadas en la escuela. O al contrario, actuaciones familiares orientadas a favorecer la convivencia, por ejemplo, pueden tener una eficacia limitada si no son secundadas por la escuela.
- *Definición confusa o equívoca de las responsabilidades* que son propias de cada institución y de aquellas que deben asumir conjuntamente, fundamentalmente en lo que se refiere a la transmisión de valores, el clima de convivencia, la prevención de la violencia o el desarrollo emocional de los alumnos. Los intercambios comunicativos que realizan profesores y padres a veces parecen estar cargados de reproches y acusaciones mutuas mediante las cuales tratan de hacer responsable al otro de la pérdida de valores de los adolescentes, de su falta de motivación escolar, del incremento de las conductas violentas, etc. Frente a esta situación, más de las dos terceras partes del profesorado y de los padres creen que estas dos instituciones deben compartir por igual las responsabilidades relacionadas con la educación de los adolescentes. La colaboración familia-escuela es considerada una de las piezas clave en la prevención y solución de los problemas de convivencia y violencia escolar.
- *Contradicciones entre las atribuciones que el profesorado otorga a la familia* y las que verdaderamente permite o facilita que desarrolle. Por una parte, el profesor reclama a la familia una mayor implicación y participación en la vida del centro y en las decisiones que se tomen. Pero por otra parte, se echa en falta iniciativas de colaboración, relegando en muchos casos la participación de los padres a una mera representación en el Consejo Escolar.

- *Calidad de las relaciones establecidas entre profesores y padres.* Sólo el 58,8% del profesorado cree que existe un clima de convivencia positivo con las familias de los alumnos (Jares, 2006). La indiferencia, desconfianza o pasividad, entre otras conductas, generan malestar y favorecen el distanciamiento entre familia y escuela. Para solucionar estas situaciones y mejorar el clima de convivencia ambas partes deben dialogar y ponerse de acuerdo, en lugar de culpabilizarse mutuamente. No hay un único responsable de las buenas o malas relaciones que se establezcan entre profesores y padres, pero sí hay un principal perjudicado: el alumno.

Y entre las fortalezas se pueden señalar las siguientes:

- *Excelente predisposición de padres y profesores a reestablecer la comunicación y cooperación entre ambos.* Familia y escuela creen necesario que la participación de los padres en la vida del centro y en la toma de decisiones debe aumentar y ser mucho más activa de lo que ahora es. La participación en los órganos colegiados como el Consejo Escolar está bien pero no es en absoluto suficiente y así lo manifiestan aproximadamente la mitad de las familias de alumnos adolescentes (Marchesi y Pérez, 2005). Y si las fórmulas de aproximación que se vienen empleando no son eficaces, habrá que buscar otras nuevas acordes con los intereses y necesidades de las dos partes. Esta nueva alianza entre padres y profesores precisa de un férreo compromiso que implica asumir una serie de deberes y responsabilidades, que han de estar bien delimitadas para evitar desencuentros y conflictos, e implica igualmente tener unos derechos.
- *Interés por restaurar la autoridad del profesor.* Una de las denuncias más frecuentes de los docentes en los últimos tiempos es la devaluación e incluso desprecio que se muestra hacia la figura del profesor. En ocasiones, la familia contribuye a esta desvalorización social al oponerse injustamente a las decisiones del profesor delante de sus hijos, cuando no se suceden otros comentarios más despectivos al hacer responsable al “mensajero” de la noticia que comunica. Pese a ello, el 83,7% de las familias valora positivamente al profesorado reconociendo que su trabajo es muy difícil y que en el fondo están satisfechos con la labor que desempeñan (Marchesi y Pérez, 2005).

Frente a esta predisposición se observa que tanto profesores como padres a menudo ponen en marcha medidas educativas que, lejos de favorecer la convivencia en casa o en la escuela, la enturbian y constituyen una fuente generadora de conflictos. Si bien es cierto que ninguno de ellos desea este resultado, el desconocimiento sobre las posibles consecuencias que sus actuaciones pueden ocasionar en el clima familiar y escolar puede conducirles hacia la adopción de medidas educativas poco recomendables. Entre estas

medidas se encuentra, por ejemplo, el *incumplimiento de normas* (Jares, 2006). En cualquier organización social, y la familia y la escuela son dos de ellas, existe un conjunto de normas que velan por el cumplimiento de los derechos y deberes establecidos y por la creación y mantenimiento de un clima emocional positivo que promueva el equilibrio y bienestar emocional de todos sus miembros. Sin embargo, se observa que tanto en la familia como en la escuela este sistema de normas o disciplina se infringe con frecuencia. Una posible causa que provoca que los adolescentes incumplan estas normas es el seguimiento de modelos autoritarios. En estos casos, las normas no se pactan entre las partes, bien sea padres e hijos o profesores y alumnos, sino que son los adultos quienes las imponen esperando que los adolescentes se sometan a ellas sin ponerlas en duda. En muchos casos es la imposición en sí misma lo que revela al adolescente y no tanto el contenido de esas normas. En otras ocasiones, los jóvenes sienten que el sistema de disciplina seguido coarta su libertad ejerciendo un control excesivo. Se sienten tratados como niños que otros dirigen a su antojo conforme a unos criterios de moralidad que no siempre cumplen aquellos que los imponen.

En el lado opuesto se hallan los modelos disciplinarios permisivos en los que todo vale, todo está permitido. Cuando se huye del autoritarismo a veces se cae en el más puro anarquismo esperando que el sistema funcione gracias a la buena voluntad de sus miembros. Sin embargo, independientemente del tipo de voluntad que se manifieste la ausencia de disciplina favorece la tiranía y la inseguridad de los más débiles y, por tanto, puede considerarse una fuente generadora de conflictos. Formar a personas al margen de toda norma dificulta seriamente su inserción en la sociedad, regida por unas normas entre las que se incluye la penalización o castigo a quien las infringe.

Convencidos de la necesidad de disponer de algún tipo de disciplina y analizados los modelos anteriores, es evidente que el modelo a adoptar debe basarse en la tolerancia y en el respeto mutuo, y por tanto debe adoptarse una disciplina democrática. Las normas incluidas en este modelo deben surgir del diálogo, la negociación y el consenso de todas las partes, pues sólo así las responsabilidades podrán sentirse y asumirse como compartidas. Pero este modelo no ha de ser aplicado exclusivamente al alumnado o a los hijos. Padres y profesores siguen siendo modelos y ejemplos para los jóvenes y su comportamiento debe gozar del máximo grado de coherencia posible con los valores y la disciplina que se exige a los demás.

Un nuevo problema surge cuando los modelos disciplinarios adoptados en la familia y en la escuela no coinciden. Si esta falta de continuidad se viene dando desde la infancia, los niños podrán interpretar que la moralidad es subjetiva y que depende de con quien interactúes, las conductas pueden ser calificadas de diferentes formas y cada persona puede reaccionar ante ellas de distinta manera. Por ejemplo, ante una agresión a otro compañero, los mensajes que pueden llegar al niño pueden ser el de pégale tú más fuerte, el de que es una conducta reprochable y que para solucionar los problemas la

vía de actuación debe ser el diálogo, el de “eso son cosas de niños” y no pasa nada, o simplemente puede recibir un castigo punitivo sin más explicaciones. Esta multiplicidad de mensajes, muchos de ellos contradictorios, dificulta anticipar las consecuencias de los actos, saber qué es lo que está bien o mal y el desarrollo de estrategias prosociales de resolución de conflictos.

Otra de las medidas educativas que pueden influir negativamente en la convivencia tanto familiar como escolar guarda relación con el *excesivo interés que se presta al rendimiento académico en detrimento del desarrollo de los aspectos afectivos y emocionales*. Aunque la familia es el baluarte por antonomasia que vela por el bienestar emocional de todos sus miembros, cuando se abordan cuestiones relacionadas con el contexto escolar a veces prima el interés y preocupación por el rendimiento académico y parecen pasar a un segundo o tercer plano aspectos como el tipo de relación que los hijos establecen con sus compañeros y profesores, la forma en la que superan, si es que lo hacen, las dificultades de relación y convivencia a las que se enfrentan a diario, o el modo en que resuelven sus problemas o los conflictos en los que se ven envueltos, entre otros.

En el otro eje situamos al profesorado, entre cuyas funciones no se encuentra exclusivamente potenciar el desarrollo cognitivo del alumno, sino su desarrollo integral, incluyendo tanto aspectos morales, como sociales y afectivos. En las etapas de educación infantil y primaria parece que estas funciones se asumen sin ningún problema. En cambio, en la etapa de secundaria el profesorado parece centrarse más en los aspectos cognitivos como si el adolescente ya no necesitase ningún tipo de cariño y afecto, como si estas variables no influyesen en el aprendizaje del alumno y en la convivencia escolar. Sin embargo, el adolescente se encuentra en una etapa evolutiva en la que está expuesto a continuos cambios y reclama al docente que esté atento y sea sensible a las necesidades que le van surgiendo en cada momento, incluidas las de índole emocional. Por ejemplo, si detectamos que un alumno está siendo excluido o marginado por sus compañeros tendremos que trabajar en clase determinadas habilidades sociales para ayudarle a insertarse en el grupo. Y no sólo para que el alumno se sienta mejor en clase, que es fundamental, sino también como estrategia de prevención de conflictos. La pertenencia al grupo y la amistad son dos elementos de primer orden que en la adolescencia contribuyen positivamente a la prevención de la violencia escolar.

Una tercera medida educativa tiene que ver con el *individualismo*. Si bien es cierto que cada persona es única, no es menos cierto que se desarrolla en un mundo en el que necesitará de los demás para cubrir muchas de sus necesidades. Sin embargo, quizás por un exceso de protección o por dejadez, determinados padres y profesores se olvidan desarrollar en los chicos y chicas el sentimiento de reciprocidad. Los demás nos proporcionan bienestar, seguridad, confianza, amor, nos respetan, nos ayudan, pero si queremos que el sistema funcione tiene que haber reciprocidad, tiene que ser bidireccional o multidireccional. Nosotros nos beneficiamos de los demás, pero también tenemos que

beneficiar a los otros. Si no se cumple esta máxima, estaremos favoreciendo la emergencia de conductas egoístas y graves problemas de convivencia. El alumno o el hijo no son los únicos que quieren sentirse queridos o cuidados, padres y profesores también esperan recibir una parte de ese cariño y comprensión. Y si nos trasladamos al contexto de los hermanos o amigos, si alguno de ellos sólo espera recibir y no practica la acción de dar, pronto quedará excluido de esta cadena. El problema se agrava cuando el joven no ha desarrollado el sentimiento de reciprocidad y recurre a otros medios, probablemente la fuerza o la violencia, para seguir manteniendo ese trato de favor.

4.2. Actuaciones orientadas hacia la mejora de las relaciones familia-escuela

Los problemas comunes y específicos a los que se enfrentan padres y profesores, así como los objetivos educativos que ambos desean que alcancen sus hijos o alumnos adolescentes, pone de manifiesto, una vez más, la necesidad de restaurar las relaciones entre familia y escuela. Pero la unión de ambos contextos no debe regirse por los principios y normativas que hasta ahora se han venido utilizando. La sociedad ha cambiado, la estructura familiar también lo ha hecho, las necesidades son otras y los intereses difieren de los de antes. Éstos y otros fenómenos han provocado un desencuentro e incluso ruptura entre familia y escuela y sería un error intentar instaurar fórmulas de participación y colaboración que se han demostrado fallidas. En su lugar debe optarse por el diseño de otras nuevas que partan del diálogo y consenso de todos los implicados. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

a) Adquisición de habilidades sociales y comunicativas

Para favorecer la unión de ambos contextos es preciso trabajar con ellos previamente un conjunto de estrategias o habilidades sociales que les ayude a superar sus diferencias y facilite su acercamiento (Díaz Aguado, 2006). En primer lugar, debe trabajarse la *escucha activa*. A veces esta habilidad está ausente de las conversaciones que mantienen padres y profesores. Antes de escuchar la exposición de los hechos que haga alguna de las partes, antes de que disponga de tiempo suficiente para explicar su punto de vista, unos y otros tratan de culpabilizarse de lo sucedido recurriendo incluso a las amenazas. La escucha activa implica conceder tiempo a la otra persona para que haga su análisis de la situación y exponga los argumentos iniciales que crea conveniente. Asimismo, implica una predisposición a tratar de comprender lo que se dice y no simplemente a esperar que pase el tiempo para que el siguiente tome la palabra. Si no se da esta condición difícilmente podrán emprender actuaciones conjuntas.

En segundo lugar, es preciso utilizar un *lenguaje respetuoso*. Y por tal lenguaje no entendemos exclusivamente un discurso en el que no haya insultos, desprecios, gritos o

amenazas, sino la utilización de expresiones enunciadas preferentemente en primera persona dirigidas a exponer las ideas, sentimientos o creencias propias sin entrar en comparaciones con los demás y menos aún en culpabilizar o acusar a otros.

En tercer lugar, debemos aprender a *diferenciar el problema de la persona*. Si el problema es, por ejemplo, la conducta inapropiada de un alumno ante un determinado profesor, hemos de ser conscientes que el problema no es el alumno, ni el profesor, ni los padres, sino el mal comportamiento y habrá que analizar qué es lo que lo provoca. La falta de manejo de esta actividad puede ocasionar enfrentamientos personales entre las partes que perjudicarían seriamente las relaciones entre ellas y, por tanto, comprometería la formación de esa alianza entre familia y escuela.

En cuarto lugar, habría que *centrar la atención en el problema* y no tratar cuestiones al margen del mismo. En ocasiones, para reforzar nuestros argumentos recurrimos a otros hechos que sucedieron en el pasado que nada tienen que ver con el conflicto actual. Traer a colación otros problemas favorece la aparición de reproches y dificulta el análisis de las causas que provocaron el conflicto así como la búsqueda de soluciones. Si existen otros problemas no resueltos es mejor abordarlos en otro momento una vez superado el conflicto actual.

En quinto lugar, tendríamos que *aprender a expresar los sentimientos* que nos genera el conflicto. Malestar, impotencia, angustia, enfado, decepción, son sólo algunos de los sentimientos que se generan en las partes implicadas enfrentadas. Intentar resolverlo desde una perspectiva racional no garantizaría la prevención de otros problemas similares ni llegaría a solucionarse completamente. Es necesario tomar conciencia de los sentimientos que genera una situación, un hecho, un comentario, pero también es imprescindible comunicarlo a la parte enfrentada para que sepa el daño que está causando. Quizás, si omitimos este tipo de comentarios para evitar mostrar posibles “debilidades”, la otra parte no llegue a comprender el alcance del problema ni entienda algunas de las soluciones que se proponen.

En sexto lugar, es imprescindible saber *pedir disculpas*. Reconocer que se está equivocado y manifestarlo verbalmente a la parte interesada no puede ser interpretado como un signo de debilidad, sino todo lo contrario, como una manifestación de seguridad en uno mismo y un deseo de mantener una relación basada en el respeto y en la confianza mutua. Tanto padres como profesores deben reconocer que han cometido o están cometiendo fallos, ya sea en su relación con los adolescentes o en cuestiones relacionadas con la participación conjunta en la mejora de la convivencia del centro escolar.

Y se podría seguir enunciando multitud de habilidades sociales que sería conveniente que cualquier persona adquiriese y dominase para mejorar su relación con los demás. Estas seis pueden considerarse el inicio de un largo proceso de aprendizaje que han de adquirir conjuntamente padres y docentes para restaurar unas relaciones que se rompieron o descuidaron hace algún tiempo.

b) *Búsqueda de nuevas fórmulas de participación conjunta*

Una vez trabajadas estas habilidades, es momento de sellar una nueva alianza entre familia y escuela y comenzar la búsqueda de nuevas y más creativas formas de participación conjunta para prevenir situaciones de violencia escolar.

La creación de una *Comisión de Convivencia* en los institutos de educación secundaria es un escenario óptimo para que profesores, padres, alumnos y otros agentes educativos dialoguen y debatan acerca del modelo de convivencia que desean que impere en el centro, de los medios que utilizarán para su puesta en práctica y seguimiento, de los recursos que se necesitarán, de las responsabilidades que cada agente o sector deberá asumir y de las que se compartirán entre todos, etc. Una de las limitaciones de esta fórmula de colaboración es que se trata de una comisión donde todos no pueden formar parte de ella (pues no sería operativa), sino una representación de cada sector. La experiencia ha demostrado que hay un grupo de padres que mantienen un contacto más directo con el centro escolar y que al final acaban siendo ellos los que forman parte del consejo escolar y de las comisiones que se formen, y que otra gran mayoría permanece ajena a las actuaciones y decisiones que se adopten. Es, por tanto, función de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) informar, motivar, interesar, dinamizar e implicar a las familias en la colaboración conjunta con el profesorado haciendo, por ejemplo, que las representaciones sean rotativas o creando subcomisiones dentro de la propia AMPA.

Otra fórmula de colaboración entre familia-escuela podría consistir en la *participación de los padres en los programas de mediación* e incorporar a los mismos la resolución de conflictos entre padres e hijos motivados por temas relacionados con la educación escolar. De este modo, los padres serían testigos en primera persona de las dificultades de convivencia que hay en el centro, de las causas que las provocan o de las consecuencias que pueden derivarse de las mismas. En el mismo sentido, los profesores podrían ejercer de mediadores entre padres e hijos en conflictos muy concretos para tomar conciencia de las dificultades a las que se enfrentan muchas familias que, de no superarse, podrían redundar negativamente en el rendimiento académico de los hijos y en la convivencia escolar. Ambas opciones favorecen además el entrenamiento de padres y docentes en la resolución de conflictos y, presumiblemente, supondría un avance en la prevención de situaciones de violencia escolar. En resumen, esta fórmula permite una aproximación entre los contextos familiar y escolar a partir de las debilidades y necesidades que presenta cada uno de ellos, que, de llegar a cubrirse, contribuiría a la mejora de sus relaciones y favorecería la búsqueda de nuevas vías de cooperación.

Y una última propuesta estaría relacionada con la formación de *Comunidades de Aprendizaje* donde participen profesores, alumnos, familia, educadores sociales, miembros de asociaciones y otros agentes sociales. Estas comunidades pueden constituirse de manera presencial o virtual y tanto unas como otras contribuyen no sólo a la mejora de

la convivencia escolar, sino también al aprendizaje de los alumnos. Estas comunidades de aprendizaje son comparables a una gran asamblea democrática, a un espacio de diálogo donde todos ponen a disposición de los demás sus conocimientos y experiencias para tomar decisiones que posibiliten la superación de las dificultades detectadas o la puesta en marcha de proyectos de mejora. Pero además debe entenderse como un espacio y oportunidad de formación conjunta; una formación abierta, participativa y flexible donde el aprendizaje se construye trabajando colaborativa y solidariamente (Gairín, 2006; Punie, 2007). En relación a la mejora de la convivencia, la formación de este tipo de comunidades permite, entre otras muchas posibilidades, desempeñar una función de seguimiento más completa y eficaz. De este modo, los acuerdos y compromisos alcanzados en el centro escolar, en la familia o en cualquier otra institución o grupo que forme parte de la comunidad de aprendizaje, serán controlados y supervisados no sólo en el contexto y con las personas con las que se contrajeron, sino en todos aquellos contextos en los que interactúan los integrantes de la comunidad. Por ejemplo, el cumplimiento de un compromiso contraído a nivel familiar (ya sea por parte de los padres o de los hijos) será supervisado no sólo dentro de la familia, sino también en el instituto, en las pandillas o grupos de amigos, en las asociaciones y en todos aquellos espacios donde se desarrolle la actividad de los agentes sociales que también forman parte de la comunidad.

ACTIVIDADES
PRÁCTICA DE ENSEÑAR Y APRENDER A CONVIVIR

PRÁCTICA DE ENSEÑAR Y APRENDER A CONVIVIR

ACTIVIDADES

En este apartado presentamos un conjunto de actividades que se pueden realizar en el aula sin dificultad y que favorecen en el alumnado la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás, la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas como medidas de prevención e intervención ante situaciones de acoso y violencia escolar.

Así pues estas tareas se conciben como un conjunto de procedimientos adecuados para abordar y prevenir situaciones conflictivas, al tiempo que permiten el desarrollo de los alumnos no sólo académicamente sino también a nivel personal (afectivo, valores...). Esta formación permitirá al alumnado que en el futuro se caractericen como personas con un mayor conocimiento de sí mismas y de los demás. Al mismo tiempo, se presentarán como sujetos respetuosos, capaces de aceptar las contrariedades y promover soluciones lo que les capacitará para tomar decisiones, resolver conflictos y trabajar en equipo.

Estas actividades están diseñadas para ser realizadas en tutorías y preferentemente desarrollarlas con el grupo clase y de manera cooperativa, para lograr fomentar el debate, la discusión, el intercambio de opiniones y finalmente, la negociación de los diferentes puntos de vista en la búsqueda de la solución. Sin embargo, es importante señalar que el docente puede desarrollarlas en su clase independientemente de la materia que imparta.

Los temas que se presentan reflejar situaciones y experiencias cotidianas a las que los adolescentes pueden enfrentarse cada día, lo que determina un estímulo motivador que acapare la atención del alumno y un aprendizaje del procedimiento que debe seguir en los casos y situaciones reales que se les presentan.

Teniendo en cuenta estas pautas nuestro propósito está orientado a mostrar un procedimiento de cómo utilizar los recursos que las propias situaciones reales del aula nos proporcionan para fomentar en los alumnos determinadas habilidades sociales, favorecer su desarrollo sociomoral, potenciar su expresividad emocional, su capacidad empática o el respeto por las diferencias. Asimismo, iniciarles en el conocimiento y dominio de estrategias de mediación y resolución de conflictos. En este sentido, cualquier recurso (letras de canciones, videojuegos, juegos de mesa, simulaciones, dramatizaciones, etc.) puede responder a nuestras intenciones de provocar en los alumnos la reflexión en la búsqueda de la resolución pacífica de los conflictos.

En la presentación de actividades hemos considerado bloques temáticos como la utilización de “motes” como medio para ridiculizar a otros, la expresión e identificación de sentimientos, las situaciones de discriminación y exclusión, la difusión de falsos rumores, el aislamiento y la indiferencia hacia los demás, el análisis crítico de los medios de comunicación, la violencia de género, la existencia de prejuicios y estereotipos, el respeto y valoración de los demás y de uno mismo, el compromiso y la responsabilidad con el grupo, los valores sociales, las identificación de situaciones violentas y de acoso, entre otros.

Por otra parte, estas actividades se caracterizan por su flexibilidad, de manera que cada profesor pueda realizar las modificaciones que crea oportunas para ajustarlas a su contexto de aula y a las características de sus alumnos. De este modo, presentamos en algunas de las actividades posibles variaciones que podrían llevarse a cabo en función del alumnado, de sus gustos, preferencias o motivaciones.

En relación a la estructura que siguen estas actividades decir que, en primer lugar, se mencionan los objetivos que se persiguen con su realización para pasar posteriormente a la descripción de la propia actividad. En este apartado se comenta en qué consiste, qué acciones deberán acometer los alumnos y con qué material trabajarán, muchos de los cuales se especifica claramente.

Finalmente, en la sección “desarrollo” se indica el tipo de agrupamiento recomendable para llevar a cabo cada actividad y se incluyen una serie de preguntas cuyo objetivo no es otro que la de servir de ejemplo para guiar la reflexión del alumno y orientarle hacia el conocimiento y dominio de las distintas fases que constituyen un programa de mediación y de resolución de conflictos. Como se insiste reiteradamente en cada actividad, estas preguntas pueden y en ocasiones deben ser modificadas en función de las reflexiones que los adolescentes van haciendo y de las respuestas que van aportando. Sin embargo, se sugiere que se siga, no tanto la formulación de la pregunta en sí como la secuencia de la actividad. Es importante que se comience con la exposición del problema, la percepción que cada uno tiene de él y la identificación de los posibles daños sociales, emocionales o personales que se hayan podido derivar del hecho, para avanzar hacia la consideración y comprensión de las percepciones y sentimientos de los demás y fina-

lizar con la propuesta y negociación de soluciones, así como la explicitación de los compromisos acordados.

Deseamos que este material potencie el desarrollo de nuevas actividades que partan de situaciones conflictivas que suceden en los centros escolares y aulas con la finalidad de enseñar a los alumnos patrones de reflexión que les ayuden a superar asertivamente los conflictos antes de que se produzca una ruptura de las relaciones interpersonales y dañen seriamente la convivencia escolar.

ACTIVIDAD 1: LA FOTOGRAFÍA

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: DISCRIMINACIÓN

Objetivos:

- Tomar conciencia de las situaciones de discriminación a las que se encuentran sometidas muchas personas.
- Aprender a identificar distintos tipos de discriminación (social, laboral, cultural, etc.).
- Familiarizarse con las causas por las que algunos colectivos de personas son discriminadas y con el sufrimiento que les genera esta discriminación.

Descripción:

Imagina que eres un fotógrafo y trabajas para un periódico importante a nivel nacional e internacional. El trabajo que te encargan esta semana es conseguir una fotografía que refleje la discriminación que padecen algunos inmigrantes que dejan su país para buscar un trabajo que les permita ganar dinero y enviárselo a sus familias. Puede ser una fotografía que refleje discriminación laboral, social o cultural. La única indicación que te da el director del periódico es que debe ser una fotografía que no pase desapercibida y que despierte la conciencia social de los lectores. Los periódicos y la televisión están saturados de imágenes que muestran la desesperación de muchas personas por salir de su país en busca de nuevas oportunidades (pateras, barcos hacinados de inmigrantes en condiciones insalubres, camiones con dobles fondos donde los inmigrantes buscan un hueco,...) y parecen no causar ninguna reacción emocional en los espectadores.

Desarrollo:

A continuación presentamos una serie de preguntas que pretenden guiar la reflexión de los alumnos y alcanzar de este modo la consecución de los objetivos mencionados. Esta actividad admite diferentes modalidades de agrupamiento. No obstante, recomendamos que la clase se divida en grupo de cuatro alumnos con el fin de promover el debate entre ellos y la toma de decisiones consensuada.

- ¿Qué contexto o situación escogerías para hacer la fotografía que te han encargado?
- ¿Qué elementos resaltarías (llanto, sangre, tristeza, cárcel,...)?
- ¿Crees que mientras más crueles sean las imágenes más conciencia social despertarán?
- ¿Acompañarías la imagen con algún texto? En caso afirmativo indica cuál.
- ¿Utilizarías la misma imagen para reflejar discriminación social y laboral? En caso de negativo, ¿qué cambiarías?
- Si tú te encontrases en una situación similar de discriminación, ¿qué imagen no querrías que apareciera? ¿Por qué? ¿Y cuál pondrías tú en este caso?
- ¿Qué crees que pensará la familia del inmigrante cuando vea la foto que has pensado publicar en el periódico?
- ¿Por qué crees que los inmigrantes abandonan su país?
- ¿Cómo crees que se sienten los inmigrantes cuando tienen que abandonar a sus familias, su casa, a sus amigos y, en definitiva su vida para buscar trabajo en otro país?
- Imagina que tu familia está arruinada y tus padres o tú no encontráis ningún empleo que os permita tener dinero para comer, vestiros, mantener vuestra casa, etc. ¿Te marcharías de tu país para sobrevivir? ¿Cómo te sentirías cuando tuvieses que dejar a tus amigos y a lo mejor a parte de tu familia?
- ¿Por qué crees que a los lectores de los periódicos o a los telespectadores no impresionan las imágenes de desolación y tragedia que acompañan a muchas noticias sobre inmigración?

Después de haber debatido y consensuado en grupo la fotografía escogida y el texto que podría acompañarla, la actividad finaliza con una puesta en común entre toda la clase en la que se exponga los motivos que han orientado la elección de la fotografía, qué intentan reflejar con ella, qué impacto creen que provocará en los demás, etc.

ACTIVIDAD 2: MIS AMIGAS

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: EXCLUSIÓN

Objetivos:

- Sensibilizar a los adolescentes de las causas que pueden provocar exclusión y aislamiento entre iguales.
- Conocer los posibles daños sociales y psicológicos que puede provocar una situación de exclusión.
- Tomar conciencia de que nadie está exento de ser excluido.

Descripción:

Una crisis económica está provocando que muchas empresas quiebren y sus trabajadores se queden sin trabajo. Para poder sobrevivir, algunas familias se han visto obligadas a vender sus casas. En estos momentos están arruinadas. Algunas de ellas se han ido a vivir con otros familiares y otras viven en casas de acogida. La familia de María está pasando por esta situación y así nos lo cuenta:

“Antes de la crisis económica yo vivía en una casa donde teníamos una habitación para cada hermano, teníamos ordenador, microondas, lavavajillas, etc. Tenía un armario donde guardaba mi ropa, la que yo compraba, la que a mí me gustaba y la que me quedaba bien. Salía con mis amigas los fines de semana e íbamos al cine o algún centro comercial. Los demás días, aunque nos veíamos en el instituto, por la tarde nos llamábamos por teléfono y comentábamos alguna cosa. Pero todo esto ha desaparecido. Ahora vivo en una casa mucho más chica que sólo tiene 2 habitaciones. Una para mis padres y otra para mis dos hermanos y para mí. No tengo ni ordenador, ni internet, ni teléfono. No puedo comprarme ropa nueva y la que tengo se está pasando de moda o me está empezando a quedar pequeña y me siento ridícula cuando voy al instituto. Siento que toda la gente me mira y se burla del aspecto que tengo. Mis amigas me dan de lado porque ya no voy vestida como ellas, no las llamo por teléfono por las tardes y porque no puedo salir con ellas los fines de semana porque no tengo dinero para ir al cine o para gastarlo en bebida o “chuches” en el centro comercial. Ahora me siento sola y marginada. Odio ir al instituto para que me desprecien más y se rían de mí”.

Desarrollo:

Las preguntas que se muestran a continuación pretenden servir de guía para la reflexión del alumno y el desarrollo de la actividad en el aula. Se recomienda que la clase se divida en grupos de seis alumnos. Tres de ellos se pondrán en el papel de María y los otros tres en el de sus amigas. Se pretende que el alumnado mantenga un debate acerca de las causas que provocan situaciones de exclusión y marginación como la descrita en esta actividad y las consecuencias que se derivan de las mismas. Igualmente se busca que los alumnos empaticen con la situación y analicen en qué medida los sucesos como los narrados en la actividad pueden ocurrir en su entorno.

- ¿Cuál es el problema que se plantea en este texto?
- Para María, ¿cuál es el principal problema que tiene?
- ¿Cuál ha sido la actitud de María ante la situación que describe?

- ¿Ha intentado buscar solución a su problema?
- ¿Culpabiliza a alguien de la situación que ahora vive?
- Si tú pasases por la misma situación que ahora pasa María, ¿cómo te sentirías? ¿Qué soluciones o alternativas buscarías?
- Si fueses María, ¿qué estarías dispuesta a hacer para volver a pertenecer al grupo de tus amigas?
- ¿Qué le dirías a María para ayudarle a superar su angustia de ir cada día al instituto?
- Si fueses unas de las amigas de María y no estuvieses de acuerdo en marginarla poco a poco, ¿actuarías en contra de la opinión del grupo sabiendo que quizás también podrías ser excluida?
- ¿Cómo crees que se sienten las amigas de María al perder una amiga? ¿Cómo te sentirías tú en ese caso?
- ¿Cuál es la valoración que te merecen las amigas de María?
- ¿Sabes si situaciones de exclusión como la que cuenta María han ocurrido en tu pandilla o en otras pandillas de chicos y chicas de tu edad? En caso afirmativo, ¿cómo han actuado los amigos? ¿Podrían haber actuado de otra manera?

ACTIVIDAD 3: MI CHICA

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

INSULTOS Y AGRESIONES FÍSICAS

Objetivos:

- Conocer formas prosociales de relación con los demás.
- Poner en práctica modos pacíficos de resolución de conflictos.
- Buscar soluciones creativas a determinados problemas de convivencia.
- Valorar el diálogo como medio de resolución de conflictos.

Descripción:

La siguiente escena representa una situación que puede ocurrir en cualquier instituto:

Un chico insulta a tu chica cada vez que la ve por la calle o por el instituto porque salía con él y le dejó para salir contigo. Tu chica no lo soporta más y cada vez que lo ve se pone nerviosa y trata de esconderse para que no la insulte delante de los demás. Tú le has advertido varias veces que la dejase en paz y que no la insultase, pero no te hace caso. Convinces a tu chica para que le ignore y se aburra y así deje de insultarla. Pero este chico no se aburre y continúa insultándola y difundiéndolo por

el instituto mentiras y falsos rumores sobre ella. Cansado de él, un día no puedes más y os enfrentáis. Tú le das primero un puñetazo en la cara y se cae al suelo. Después te marchas y le adviertes que no se atreva a perseguirla e insultarla más.

Desarrollo:

Las preguntas contenidas en este apartado están orientadas al fomento de la reflexión del alumno. Asimismo, se propone que para trabajar la actividad la clase se divida en grupos de 4 personas. Al final de la reflexión cada grupo hará un resumen del debate que han mantenido y de las conclusiones a las que han llegado.

- ¿Cuál es el problema que se presenta en esta situación?
- ¿Por qué crees que el chico insulta a la chica? ¿Por qué crees que ha elegido esta forma de agredirla?
- ¿Crees que los insultos solucionan el problema que el chico tiene con la chica?
- ¿Cómo se siente la chica cuando recibe esos insultos? ¿Y cuándo comprueba que están difundiendo mentiras sobre ella?
- ¿Cómo te comportarías tú en el caso de la chica?
- ¿Qué crees que siente el chico que insulta? ¿Cómo crees que se siente para comportarse de esta manera?
- ¿Cómo se siente el novio de la chica?
- ¿Por qué crees que ha intervenido el novio de la chica?
- ¿Crees que el consejo de ignorar a la persona que te insulta es una buena forma de parar o solucionar el problema? ¿Por qué?
- ¿Crees que era necesario que interviniese el novio?
- ¿Crees que tendría que haber intervenido otra persona y no el novio?
- Si tú fueras el novio de la chica, ¿hubieses reaccionado igual?
 - En caso negativo, ¿cómo hubieses actuado?
 - En caso afirmativo, ¿crees que el puñetazo ha resuelto el problema?
- En el caso del novio de la chica, ¿qué hubieses hecho tú para solucionar el problema antes de utilizar la agresión física?
- Cuando alguien te provoca, ¿crees que está justificado una conducta agresiva como la que se ha producido en esta escena?

ACTIVIDAD 4: EL PROFESOR ME TIENE MANÍA

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: ACOSO

Objetivos:

- Valorar la figura del profesor como persona y profesional.
- Comprender que los demás pueden tener ideas diferentes a las nuestras y no por ello tienen que ser erróneas o menos válidas.
- Aprender habilidades sociales tales como la escucha atenta, saber hacer y recibir críticas y negociación.

Descripción:

El siguiente relato refleja una situación que ocurre de manera aislada en algunos centros escolares:

Adriana es una chica a la que han expulsado varias veces del instituto por mala conducta. En clase no duda en enfrentarse a los profesores cuando cree que no se están haciendo las cosas bien o cuando cree que se pueden hacer mejor o de otra manera. Los enfrentamientos consisten en descalificar al profesor por las malas ideas que tiene o por su falta de imaginación, en boicotear la clase hasta que el profesor cede y acepta su propuesta, en interminables quejas y, muchas veces, recurre a la ironía para insultar indirectamente al profesor y quedarle en evidencia delante de los demás alumnos. Ella dice que es la única forma que ha encontrado para que le hagan caso y para que las clases no sean un aburrimiento. Además dice que los profesores la castigan y expulsan de sus clases porque no admiten otras versiones y visiones de las cosas diferentes a las suyas y por eso se revela. Considera injusto cuando la expulsan de clase porque dice que sólo expresa su opinión y eso no es motivo de expulsión. Muchos compañeros valoran su valentía al enfrentarse a los profesores y algunos han confesado que les gustaría ser como ella.

Desarrollo

Para el desarrollo de esta actividad se sugiere que la clase se divida en dos grupos. Uno de ellos tratará de ponerse en el papel de Adriana y defender su postura. El otro desempeñará el rol de profesor y tendrá que buscar argumentos para justificar y defender su actitud y comportamientos.

Adriana

Profesor

Al final de la sesión de trabajo, los dos grupos expondrán sus conclusiones y deberán llegar a una solución consensuada. A continuación se presentan una serie de preguntas a modo de ejemplo para guiar la reflexión y el trabajo en grupo.

- Define la situación-problema que se plantea en este relato.
- ¿Por qué crees que Adriana reacciona de esta manera?
- ¿Crees que se comporta de la misma manera con todos los profesores?
- ¿Con su comportamiento obtiene siempre lo que quiere?
- ¿Crees que si no descalificase al profesor ni boicotease sus clases conseguiría la valoración y el reconocimiento que ahora obtiene de los demás compañeros?
- ¿Cómo crees que se siente Adriana cuando no consigue lo que quiere?
- ¿Cómo crees que se siente Adriana en clase? ¿Y cuándo la expulsan?
- ¿Por qué crees que los demás alumnos valoran a Adriana?
- ¿Cómo crees que se sienten los profesores al ser insultados y descalificados por una alumna?
- ¿Por qué crees que los profesores la expulsan de clase?
- ¿Cuáles crees que son las medidas que puede tomar un profesor cuando tiene alumnos que le insultan y tratan de entorpecer las clases?
- Si tú fueses profesor de esa clase, ¿cómo reaccionarías ante alumnos que tratan de boicotear tus clases?
- ¿Crees que la expulsión del aula soluciona el problema de indisciplina y agresión de Adriana contra sus profesores?
- Si tú fueses Adriana, ¿cómo conseguirías llamar la atención del profesor y modificar la dinámica de sus clases sin recurrir al boicot y a la descalificación?

- Si fueses el profesor, ¿qué otras medidas que no sea la expulsión tomarías para mejorar la convivencia en clase y poder dar tus clases?
- Si fueses el profesor y comprobases que tus clases gustan a casi todos los alumnos y que además aprenden y obtienen buenas calificaciones, ¿cambiarías la forma de dar clase si tienes a una alumna como Adriana?

ACTIVIDAD 5: ¿Y A TI CÓMO TE LLAMAN? BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: MOTES

Objetivos:

- Conocer que los gustos y preferencias de los demás pueden no coincidir con los nuestros.
- Aprender a comunicar desacuerdo.
- Comprobar que a veces se puede causar mucho daño a otras personas sin ser conscientes de ello.
- Valorar hasta qué punto los motes pueden formar parte de una pauta de relación social con los iguales.

Descripción:

Esta actividad consta de dos partes. En la primera parte se leerá el texto que presentamos a continuación y se trabajará sobre él siguiendo las preguntas que incluimos en el apartado de desarrollo. Se recomienda que los alumnos trabajen en grupos de 4 para que se inicie un debate y se intercambien puntos de vista.

La segunda parte de la actividad consiste en asignar motes a todos los compañeros de la clase. Antes de comenzar esta actividad es imprescindible que los alumnos se comprometan a que los motes que surjan no se utilizarán cuando se dé por finalizado el ejercicio. Para su desarrollo los alumnos se repartirán en cuatro grupos. Todos los componentes de un grupo tienen que poner un mote a los componentes de otro grupo. Por ejemplo, el grupo 1 pone motes al grupo 2, el grupo 2 hace lo mismo con el 3, el 3 con el 4 y el 4 asigna motes al grupo 1. Pero los alumnos de un mismo grupo no podrán comentar los motes que han puesto a los miembros del grupo que les ha tocado. De esta manera evitamos que se sepa la procedencia exacta del mote y que algún alumno interceda para buscar un mote que le guste a su amigo. El objetivo es comprobar que el desconocimiento de lo que le gusta o molesta a los demás puede provocar que un mote, aparentemente inofensivo, puede causar daño a quien lo recibe.

Cuando los alumnos hayan pensado los motes que deben poner a sus compañeros, lo escribirán en un papel identificando a la persona a la que van dirigidos y los motivos en los que se han basado para ponerlos (aparición física, personalidad, experiencias

comunes anteriores,...). De este modo, cuando preguntemos a los alumnos si el mote les disgusta o la intencionalidad que cree que ha tenido el compañero (no se sabe quien) al ponérselo, dispondremos de información para confirmar o rebatir las impresiones expuestas.

Texto:

“En una clase de 3º de la ESO casi todos los alumnos tienen un “mote” por el que los demás le identifican. Nadie ha manifestado su desagrado, al menos públicamente e, incluso, algunos chicos y chicas les piden a los profesores que les llamen por su mote en lugar de por su nombre. Sin embargo, Marcos prefiere que todos le llamen por su nombre porque no le gusta el mote que le han puesto: “chorizo”. Es pelirrojo y sus amigos del colegio le llamaban “chori”. Pero hace algún tiempo están desapareciendo cosas en clase y de broma algunos dicen que habrá un “chorizo” entre ellos. Cuando Marcos escucha su mote se enfada consigo mismo porque no es capaz de manifestar su desacuerdo por temor a ser rechazado, a que se burlen de él o a que le pongan un mote más despectivo o cruel. Él ha comprobado que en el colegio cuando algunos amigos suyos confesaron que no les gustaba su mote los demás aprovechaban la ocasión para cambiarlo por otro peor”.

Desarrollo:

Las preguntas que se presentan a continuación pretenden guiar la reflexión de los alumnos a partir de la escena que se representa en el texto anterior:

- Explica cuál es el problema que muestra el texto.
- ¿Por qué crees que Marcos no quiere decir que no le gusta su mote y que prefiere que le llamen por su nombre?
- ¿Cómo se siente Marcos cuando comprueba que no es capaz de solucionar su problema?
- ¿Qué crees que pasará si Marcos le dice a sus compañeros que no le llamen “chorizo”?
- ¿Cuál crees que ha sido la intención de los compañeros al ponerle como mote “chorizo”?
- Si te encontrases en la situación de Marcos, ¿cómo te sentirías? ¿Qué harías?
- ¿Cómo le dirías a tus compañeros que no te llamasen por el mote?
- Si no quieres decirles a tus compañeros de clase que no te llamen por el mote, ¿a quién recurrirías para que te ayudase a solucionar el problema?

- Si fueses amigo de Marcos, ¿intervendrías para que le cambiasen el mote a Marcos o le llamasen por su nombre?
 - En caso afirmativo, ¿en qué consistiría tu intervención? Si supieras que los compañeros podrían cambiarte el mote a ti también por otro peor al tratar de ayudar a tu amigo, ¿intervendrías para anular el mote de Marcos?
 - En caso negativo, ¿por qué no intervenirías?
- ¿Crees que a algún compañero tuyo puede estar ocurriéndole una situación similar?

Las preguntas que componen esta segunda parte del “desarrollo” tienen como objetivo guiar la reflexión del alumno sobre las causas y consecuencias de los motes que les han asignado durante el desarrollo de esta actividad:

- ¿Te ha gustado o molestado el mote que te han puesto?
- Si te ha gustado, ¿quién cree que te lo ha puesto y por qué?
- Si no te ha gustado, ¿cuál crees que ha sido la intención de la persona que te lo ha puesto?
- ¿Crees que algún compañero ha recibido un mote que no le gusta y no se atreve a decirlo? En caso afirmativo, ¿por qué crees que no se atreve a decirlo?
- Si te hubiesen puesto un mote que verdaderamente te molestase, ¿cómo te sentirías si tus compañeros te llamasen a partir de ahora así?
- ¿Crees que los motes pueden hacer daño a una persona aunque los demás no se den cuenta? ¿Cómo se puede evitar esta situación?
- Si una persona inventase motes ofensivos para ridiculizar a otros, ¿quién debería intervenir y cómo debería hacerlo?
- Imagina que alguien te pone un mote que te hace sentir ridiculizado. Sin embargo, los demás no lo perciban como ofensivo sino como algo gracioso y bonito. ¿Qué harías? ¿Dejarías que pasase el tiempo para ver si los demás se olvidan y así no tener que manifestarte en contra del grupo?

ACTIVIDAD 6: LA CARTA

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Aprender a identificar el estado emocional propio.
- Conocer los tipos de sentimientos que te provoca un hecho determinado.
- Saber expresar asertivamente los sentimientos que una situación te ha generado.

Descripción:

La actividad consiste en escribir una carta a un amigo que sientes que recientemente o en el pasado que te ha decepcionado o traicionado. En ella debes describir los sentimientos que ese hecho te causó, cómo afrontaste la situación y qué recuerdos guardas de esa experiencia y de la amistad que os unió o que aún mantenéis.

Desarrollo:

Las preguntas que a continuación se muestran tienen como finalidad fomentar la reflexión del alumno y guiar la redacción de su carta para completarla en caso de omitir algunos de los apartados a los que hacen referencia las preguntas. El desarrollo de esta actividad consta de dos momentos. Un primer momento de trabajo individual en el que cada alumno escribirá su carta. Y un segundo momento de trabajo grupal en el que se expondrán las dificultades o facilidades que han encontrado para expresar los sentimientos y se comentará la durabilidad de los mismos y las consecuencias que de ellos se derivan.

- Describe la situación que te provocó la decepción o traición que sufriste
- ¿Cómo te sentiste en aquel momento? Describe detalladamente esos sentimientos
- ¿Qué es lo que más te dolió? ¿Por qué?
- ¿Le dijiste a tu amigo qué es lo que te molestó?
 - En caso afirmativo, ¿cómo reaccionó él? ¿Por qué no se solucionó el problema? ¿Qué falló?
 - En caso negativo, ¿por qué no lo hiciste?
- ¿Hubo alguna otra cosa que quisiste decirle y no lo hiciste?
- ¿Este hecho te sigue provocando hoy algún sentimiento? En caso de respuesta afirmativa describe cuál o cuáles
- ¿Te has planteado alguna vez qué sentimientos tuvo tu amigo en esta situación?
- Si pudieras retroceder en el tiempo, ¿reaccionarías de la misma manera que lo hiciste? En caso de respuesta negativa, explica qué cambiarías
- ¿Qué le dirías a este amigo ahora que ha pasado un tiempo desde que todo aquello ocurrió?

ACTIVIDAD 7: UNA SESIÓN DE TEATRO BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: IDENTIFICACIÓN DE SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Saber identificar y transmitir los estados emocionales propios.
- Decodificar e interpretar adecuadamente los estados emocionales de los demás.

- Comprobar cómo una misma situación puede provocar sentimientos distintos en personas diferentes.

Descripción:

El desarrollo de esta actividad consta de dos partes. En una primera parte se pedirán 5 voluntarios. Cada uno de ellos tendrá que escenificar las emociones y sentimientos que en realidad le provocarían las situaciones que se le plantearán. Aunque la lista de situaciones o hechos puede ser todo lo extensa que se desee, proponemos 8 distintas. La principal consigna que se dará a estos voluntarios es que tienen transmitir sus estados emocionales exclusivamente con el cuerpo y sin gesticular exageradamente (gesticulando, con expresiones faciales, con posiciones corporales, etc.). Asimismo, se les pedirá que no comenten con sus compañeros las expresiones que utilizarán para expresar sus emociones. El orden en el que se les comunicará las situaciones a dramatizar será diferente para cada alumno. De este modo se intentará evitar que el resto de la clase deduzca que los sentimientos que se están escenificando son los mismos. El resto de la clase actuará como espectadores y tendrán que identificar el estado emocional que representa en cada momento cada uno de los voluntarios. Es conveniente que apunten en el cuaderno las emociones que creen que dramatizan los voluntarios y en el orden en las que las escenificaron.

En la segunda parte, la clase se dividirá en grupo de cinco alumnos y se trabajarán las preguntas que se adjuntan en el desarrollo de esta actividad. Posteriormente se hará una puesta en común y se extraerán conclusiones generales.

Las situaciones a dramatizar pueden ser las siguientes:

Tus amigos se olvidan de ti y se marchan el fin de semana de acampada, lo que te obliga a quedarte solo en casa.
Has sacado buena nota en un examen difícil que han suspendido muchos compañeros.
Has suspendido un examen que creías que llevabas muy bien preparado.
Tus padres te han castigado sin ir de excursión de fin de curso por un motivo que tú consideras injusto aunque tus padres te justifican una y otra vez.
Tu mejor amigo se traslada a vivir a otro país por motivos de trabajo de sus padres y eso impedirá que os veáis en mucho tiempo.
Tu novia/o, de la que estás muy enamorado/a te deja por un amigo/a tuyo/a.
Unos chicos del instituto, a los que todos califican de peligrosos, te están buscando para darte una paliza porque creen que has sido tú quien les ha delatado ante el jefe de estudios por el robo de material escolar.
La lavadora se ha estropeado y tus pantalones preferidos se han desteñidos y ya no te los puedes poner.

Algunos de los estados emocionales que se podrían escenificar pueden ser: felicidad, rabia, indiferencia, dolor, incomprensión, tristeza, soledad, euforia, miedo, ansiedad, enfado, etc.

Desarrollo:

Antes de pasar al trabajo en grupo cada voluntario desvelará las emociones que ha dramatizado y en el orden que lo ha hecho. El resto de la clase comprobará lo próximo o distante que ha estado en la identificación de las mismas. A continuación se presentan algunos interrogantes que pretenden servir de orientación para el trabajo en grupo:

- ¿Una misma situación puede ser vivida de manera diferente por personas distintas?
- ¿Te ha resultado sencillo identificar las emociones que representaban tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Tus compañeros han utilizado gestos comunes para representar la misma emoción? ¿Cuáles?
- ¿Crees que es necesario conocer a las personas o ser amigas de ellas para identificar los estados emocionales en los que se encuentran sin que nos lo digan verbalmente?
- ¿Crees que tu manera de expresar tus emociones facilita que los demás las identifiquen correctamente?
- ¿Crees que hay personas que transmiten sus emociones mejor que otras? Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué características tienen estas personas?
- ¿Crees que observando los comportamientos no-verbales de las personas podemos saber el estado emocional en el que se encuentran?
- ¿Crees que es sencillo fingir un sentimiento o estado emocional?
- ¿Por qué motivos crees que se fingen los sentimientos?
- ¿En qué situaciones has fingido tus sentimientos? ¿Por qué?
- ¿Crees que las personas a menudo fingen sus sentimientos para no parecer frágiles?
- ¿Hay un tipo de sentimientos que se finge más que otros?
- ¿Crees que es bueno expresar las emociones y sentimientos propios sin necesidad de camuflarlos?
- ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de expresar a los demás los sentimientos que te provocan ellos mismos, las situaciones en donde ellos están implicados u otros hechos que te han pasado a ti?

ACTIVIDAD 8: INTERNET

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

DIFUSIÓN DE FALSOS RUMORES

Objetivos:

- Conocer el daño que pueden causar los falsos rumores y las mentiras.
- Tomar conciencia de que cualquier persona puede ser víctima de falsos rumores y mentiras.
- Aprender habilidades sociales como decir no, expresar desacuerdo y empatía.

Descripción:

En esta actividad se propondrá al alumno que lea el siguiente texto y trate de ponerse en el papel del chico que es testigo de la difusión de falsos rumores. Después, la clase se dividirá en grupos de 5 alumnos y se trabajarán las preguntas que presentamos en el apartado “desarrollo”. Finalmente, un portavoz de cada grupo resumirá el debate que se ha mantenido y las principales conclusiones a las que han llegado.

“Durante el fin de semana has sido testigo de mentiras y falsos rumores que uno de tus amigos ha difundido sobre un chico del instituto que empieza a ser más popular que él. Este chico sólo lleva unos meses en el instituto porque sus padres se divorciaron y tuvo que trasladarse a vivir a otra ciudad con su madre y a estudiar en otro instituto nuevo para él. El lunes compruebas que las mentiras que tu amigo dijo sobre este chico se han difundido también por internet y se han exagerado. Esta situación está provocando que otros compañeros del instituto desconfíen del chico nuevo y lo rechacen”.

Desarrollo:

Las preguntas que a continuación se presentan pretenden guiar el debate en grupo. No deben considerarse como un listado cerrado, sino como una muestra de la dirección que se espera que siga el debate y como una orientación de los principales puntos a tratar.

- ¿Por qué crees que el chico se inventó todas esas mentiras sobre un compañero?
- ¿Crees que sabía el daño que podía causarle?
- ¿Por qué crees que el testigo no paró la conducta de su amigo o desmintió lo que estaba diciendo?
- ¿Por qué crees que el testigo no interviene para parar la difusión de esas mentiras una vez que se han propagado?

- ¿Cómo crees que se sentía el testigo cuando su amigo se inventaba los rumores y mentiras sobre ese chico y las iba comunicando a los demás?
- ¿Cómo crees que se siente ahora el testigo cuando comprueba que otro compañero está siendo rechazado injustamente?
- ¿Qué crees que hace el chico cuando comprueba que los demás creen cosas de él que no son ciertas?
- ¿Cómo crees que se siente el chico al enterarse que sus amigos le dan de lado por mentiras que otra persona ha dicho sobre él?
- Si tú fueses el testigo, ¿cómo habrías actuado? ¿Dirías quién es el mentiroso? ¿Demostrarías que las cosas que se dicen son mentira? ¿Tratarías de convencer a tu amigo para que parase las mentiras? ¿Pasarías porque no es problema tuyo?
- ¿Actuarías de la misma manera si supieras que al decir quien es el mentiroso o desvelar que lo que se dice es mentira podrías ser tú el rechazado y que otros colgasen en la red mentiras sobre ti?
- Si decidieras descubrir al mentiroso, ¿lo harías delante de otros compañeros o por internet? ¿Por qué?
- Si fueras el chico que es rechazado por esas mentiras, ¿qué harías?
- ¿Qué estarías dispuesto a hacer si compruebas que cuando empiezas a hacer amigos en un instituto nuevo, empiezas a perderlos porque alguien se dedica a decir mentiras sobre ti?
- Si supieras quien es la persona que está difundiendo esas mentiras sobre ti, ¿qué harías?
- Si eres la persona más popular del instituto y ves que otra persona empieza a quitarte esa popularidad, ¿qué harías para recuperarla?
- ¿Cuál crees que sería la reacción de los demás si supieran que el autor de las mentiras era el chico más popular del instituto? ¿Cuál sería tu reacción?

ACTIVIDAD 9: EL PERIÓDICO

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

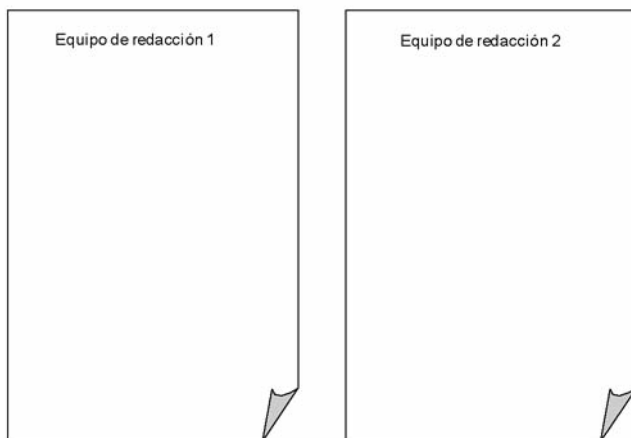
VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Objetivos:

- Analizar críticamente las noticias que se publican en los medios de comunicación.
- Comprobar que un mismo hecho puede ser percibido y comunicado de manera distinta y contradictoria.

Descripción:

En esta actividad se propone la realización de un periódico de sucesos. Se trata de una publicación en la que participarán dos tipos de redactores; unos que defenderán la posición de las víctimas y otros que tratarán de justificar o comprender a los agresores o las circunstancias que han provocado el suceso. De este modo se pretende ofrecer dos posibles versiones, a menudo contrapuestas, de un mismo hecho. Para ello dividiremos a la clase en dos grupos. Cada grupo buscará noticias de sucesos que resulten de interés para ellos o bien que despierten su curiosidad.



Cuando cada grupo haga su propia selección de noticias, se pondrá en común con las elegidas por el otro grupo y se debatirá acerca de cuáles serán las que se publiquen en el periódico. A partir de este momento, cada grupo adoptará una posición distinta y buscará argumentos para defender el punto de vista que les ha tocado asumir. Es importante que un mismo grupo no adopte siempre la misma posición, es decir, si una vez le toca defender los argumentos de la víctima, la vez siguiente tendrá que asumir la posición contraria.

En la publicación final del periódico aparecerá cada noticia contada de manera diferente y con enfoques muy distintos. Como se pretende que sea un periódico que se difunda por el instituto, bien en versión papel o bien desde el portal virtual del centro, se pedirá al resto de alumnos del instituto que voten por la versión de la noticia más creíble o con la que estén más de acuerdo (a través de internet o echando su voto en un buzón colocado en una parte visible del centro). Pasada una semana se contabilizarán los votos y se analizará por qué ha ganado una versión u otra.

Desarrollo:

La valoración del desarrollo de la actividad tendrá en cuenta la búsqueda de argumentos y la defensa que de ellos haga cada grupo. Para facilitar esta búsqueda, a continuación se muestran algunos interrogantes que pretenden guiar la reflexión de los alumnos y la elaboración de sus argumentos.

- ¿Cuál es la versión que tiene la víctima sobre el suceso?
- ¿Crees que la víctima quiso provocar ese suceso?
- ¿Hubo algún hecho que el agresor pudo interpretar como provocación y que justificase el suceso ocurrido?
- ¿Una provocación puede justificar un hecho de este tipo? ¿Y otro tipo de agresión?
- ¿Crees que si la víctima hubiese denunciado o comunicado a otros lo que estaba pasando se hubiese evitado este suceso?
- ¿Pueden las víctimas ayudar a prevenir situaciones como la que recoge esta noticia?
- ¿El agresor pensó en las consecuencias de su hecho?
- ¿El agresor tuvo en cuenta los sentimientos que provocaría en la víctima?
- Si las circunstancias hubiesen sido otras, ¿crees que el comportamiento del agresor habría sido el mismo?
- ¿Crees que hay circunstancias que provocan que nos comportemos de una manera extraña?
- Si el agresor fuese amigo tuyo, ¿buscarías más información para saber qué es lo que ha provocado que se comporte de esa manera?
- ¿Hubo testigos de lo sucedido? En caso afirmativo, ¿cómo reaccionaron ante el comportamiento del agresor?
- Si hubieses sido testigo del suceso, ¿hubieses intervenido para evitar lo ocurrido? ¿Por qué? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo hubieses intervenido?
- ¿Cómo crees que reaccionará la víctima cuando se enfrente a sucesos parecidos?
- ¿Pudo haber evitado la víctima este suceso? En caso de respuesta afirmativa, ¿cómo?
- ¿Crees que la víctima se repondrá del suceso ocurrido?
- ¿Cómo crees que se pueden prevenir este tipo de sucesos?
- ¿Cómo crees que se debe intervenir cuando ya se han producido los hechos? ¿La intervención que propones soluciona el problema, repone el daño causado y contribuye a prevenir situaciones similares? Si tu respuesta es afirmativa, ¿crees que este tipo de medidas se ponen en marcha? ¿Crees que funcionan?

ACTIVIDAD 10: SE OLVIDARON DE MÍ BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: AISLAMIENTO SOCIAL E INDIFERENCIA

Objetivos:

- Experimentar los sentimientos y la indefensión por la que pasan las personas que se sienten aisladas por los demás.
- Analizar las causas que pueden provocar aislamiento social.
- Conocer las consecuencias que puede provocar una situación prolongada de aislamiento social.

Descripción:

El desarrollo de esta actividad precisa de la cooperación de toda la clase. A veces, para entender realmente cómo se sienten otros y cómo interpretan determinados hechos es necesario ponerse en su lugar o experimentarlo en primera persona. En esta actividad seleccionaremos a dos alumnos que tengan características personales y forma de ser diferentes. Sin que ellos lo sepan, pactaremos con el resto de la clase y con el resto de profesores que durante todo el día ignoraremos completamente a estos alumnos. Es decir, si quieren participar en clase haremos como que no los vemos o escuchamos, a menos que se pongan muy pesados y en este caso los mandaremos callar y le daremos la palabra a otra persona; si hay que escoger miembros para formar grupos los quedaremos los últimos como si pasasen totalmente desapercibidos; si decidimos distribuir el aula de otra manera a cambiar a los alumnos de pupitre, cambiaremos a estas dos personas las últimas evitando sentarlas juntas, etc.

En la última hora de clase del día se comentará a los alumnos la actividad que se estaba llevando a cabo. Les pediremos que nos detallen cómo se han sentido, qué es lo que han pensado, si han variado su comportamiento para evitar ser ignorados, qué hubiesen hecho de mantenerse esta situación, etc. De este modo compararemos si personas diferentes experimentan igual un hecho similar para después, finalmente, reflexionar cómo nos hubiésemos sentido y comportado nosotros.

La actividad admite múltiples variantes. Por ejemplo, en lugar de ignorar al alumno, se puede optar por insultarlo sin permitir groserías si observamos que en clase algún alumno lo puede estar pasando mal por este tipo de comportamiento. O se puede optar por esconderle sus cosas personales, amenazarle, etc.

Desarrollo:

Los interrogantes que se incluyen en este apartado están orientados a guiar la reflexión del grupo y ayudar a los dos alumnos que han sido ignorados a expresar su experiencia.

- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Qué imaginabas que había pasado para que todos te ignorasen como lo han hecho?
- ¿Por qué creías que tus compañeros se comportaban de esa manera? ¿Alguna otra vez lo han hecho?
- ¿Qué crees que puede provocar que un grupo decida marginar a una persona concreta?
- ¿Has cambiado tu comportamiento para intentar llamar la atención y dejar de sentirte ignorado?
- Si se hubiese prolongado esta situación varios días, ¿qué hubieses estado dispuesto a hacer para dejar de sentirte ignorado?
- ¿Crees que una misma situación la viven de la misma manera personas diferentes?
- ¿Crees que una situación idéntica puede hacer daño a una persona pero no a otra? ¿Por qué crees que puede ocurrir esto?
- ¿Crees que podemos estar aislando a algunas personas y no darnos cuenta de ello?
- ¿Cómo te sentirías si de repente tus compañeros y amigos te empiezan a dar de lado?
- ¿Estarías dispuesto a cambiar de amigos o de instituto si ves que la situación se prolonga mucho y que no puedes cambiarla?
- ¿Crees que si uno de los miembros del grupo o pandilla a la que perteneces no estuviese de acuerdo en marginar a una persona iría en contra de la decisión del grupo? ¿Por qué? ¿Qué harías tú en este caso?
- ¿Conoces a alguien que realmente haya pasado por esta situación? ¿Cómo crees que se ha sentido? ¿Qué ha hecho para salir de ella?
- ¿Crees que hay personas más propensas a que les ocurra este tipo de situación? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuáles son las características de estas personas?

ACTIVIDAD 11: CANCIONES QUE HABLAN BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: VIOLENCIA DE GÉNERO

Objetivos:

- Conocer diferentes modos de denuncia de la violencia de género.
- Aproximarse a los sentimientos que sufren las mujeres maltratadas y aquellos que experimentan los maltratadores al agredirlas.
- Diseñar medidas creativas de prevención de violencia de género.

Descripción:

Las letras de algunas canciones reflejan situaciones reales, vivencias de algunas personas, denuncias sociales, etc. En esta actividad se pide al alumnado que analice la letra de la canción “Malo” del disco “Pafuera telarañas” de Bebe, una cantante extremeña de fama internacional. Concretamente, se pide al alumno que analice cómo se describe al maltratador y a la víctima, cómo se comportan y cuáles son los sentimientos de uno y otro y qué mensaje transmite la canción.

Tras esta primera parte, la actividad concluirá con el diseño de medidas de prevención para este tipo de violencia, la violencia de género.

MALO

Apareciste una noche fría
con olor a tabaco sucio y a ginebra
el miedo ya me recorría
mientras cruzaba los deditos tras la puerta.
Tu carita de niño guapo
se l’ha ido comiendo el tiempo por tus venas
y tu inseguridad machista
se refleja cada día en mis lagrimitas.

Una vez más, no, por favor, que estoy cansá
y no puedo con el corazón,
una vez más, no, mi amor, por favor,
no grites que los niños duermen.
Una vez más, no, por favor, que estoy cansá
y no puedo con el corazón,
una vez más, no, mi amor, por favor,
no grites que los niños duermen.
Voy a volverme como el fuego
voy a quemar tus puños de acero
y del morao de mis mejillas sacar valor
para cobrarme las heridas.
Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,
tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres.
Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,

tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres.

El día es gris cuando tu éstas
y el sol vuelve a salir cuando te vas
y la penita de mi corazón
yo me la tengo que tragar con el fogón.

Mi carita de niña linda
se ha ido envejeciendo en el silencio
cada vez que me dices puta
se hace tu cerebro más pequeño.

Una vez más, no, por favor, que estoy cansá
y no puedo con el corazón,
una vez más, no, mi amor, por favor,
no grites que los niños duermen.

Una vez más, no, por favor, que estoy cansá
y no puedo con el corazón,
una vez más, no, mi amor, por favor,
no grites que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego
voy a quemar tus puños de acero
y del morao de mis mejillas sacar valor
para cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,
tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres

Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,
tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres.

Voy a volverme como el fuego
voy a quemar tus puños de acero
y del morao de mis mejillas sacar valor
para cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,

tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres
Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere, no,
tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres.

Malo, malo, malo eres
malo eres, porque quieres.
Malo, malo, malo eres
no me chilles que me duele.
Eres débil y eres malo no te pienses
mejor que yo ni que nadie
y ahora yo me fumo un cigarrito
y te hecho el humo en el corazoncito
porque malo, malo, malo eres, tú
malo, malo, malo eres, sí
malo, malo, malo eres, siempre
malo, malo, malo eres

Desarrollo:

Las preguntas que a continuación se muestran sólo pretenden ser una ayuda para facilitar el análisis de la canción y la reflexión del alumno sobre la violencia de género. Pueden incluirse tantas como se consideren necesarias y modificar algunas para ajustarlas mejor al contexto al que pertenezcan los alumnos.

- ¿De qué crees que trata la canción?
- ¿Cuál es el mensaje que pretende transmitir?
- ¿Qué dice del maltratador?
- ¿Es una persona alcohólica? ¿Dónde lo da a entender la canción?
- ¿Qué significa la siguiente frase: “tu inseguridad machista”?
- ¿A quién maltrata? ¿Cómo lo hace?
- ¿Hay otras maneras de maltratar a las personas? ¿Cuáles?
- ¿Cómo se describe a la víctima?
- ¿Cómo se siente la víctima?
- ¿Crees que la víctima ha querido o quiere al agresor? ¿En qué basas tu respuesta?
- ¿Qué mensaje se transmite en la siguiente estrofa: “El día es gris cuando tu éstas y el sol vuelve a salir cuando te vas y la penita de mi corazón yo me la tengo que tragar con el fogón”?

- Si la víctima considera al maltratador débil y malo (*Eres débil y eres malo no te pienses mejor que yo ni que nadie*), ¿por qué no se ha enfrentado antes a él?
- ¿Cuál es la actitud que ha tenido la víctima durante mucho tiempo? ¿Cuál es la que tiene ahora?
- La siguiente estrofa nos dice que la víctima va a actuar, ¿pero cómo lo va a hacer? *Voy a volverme como el fuego, voy a quemar tus puños de acero y del morao de mis mejillas sacar valor para cobrarme las heridas*
- ¿Cómo crees que la víctima se va a cobrar las heridas?
- ¿Cómo te las cobrarías tú en su lugar?
- ¿Por qué crees que la víctima ha consentido ser maltratada durante tanto tiempo?
- ¿Crees que esta situación te puede ocurrir a ti también o a una persona próxima a ti?
- Si esta situación la estuviese viviendo un familiar o un amigo tuyo, ¿qué harías?
- ¿Piensas que este tipo de violencia sólo le puede ocurrir a determinadas mujeres? Si tu respuesta es afirmativa, ¿que características definen a estas mujeres?
- Si el maltratador fuese un familiar o un amigo tuyo, ¿cómo crees que se le debería ayudar? ¿Tu respuesta sería la misma si el maltratador fuese una persona desconocida?

ACTIVIDAD 12: LAS NOTICIAS

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN

Objetivos:

- Analizar críticamente la información que transmiten los medios de comunicación.
- Comprobar cómo la manera en que se presente una información puede cambiar la interpretación que los demás hagan de la misma.
- Conocer cuáles son los elementos y recursos que utilizan los periodistas para captar la atención del público y transmitir determinados mensajes.

Descripción:

La búsqueda y análisis crítico de información son objetivos clave a conseguir en educación secundaria. En esta actividad se propone al alumno que busque noticias de prensa escrita en las que se traten temas relacionados con la convivencia escolar. Para ello sugerimos que la clase se divida en cuatro grupos. Dos de ellos buscarán noticias en las que se destaquen las actividades que se llevan a cabo desde diferentes instituciones para la mejora de la convivencia escolar. Y los otros dos grupos seleccionarán noticias que traten temas relacionados con la conflictividad en o la violencia escolar centros educativos. En ambos

casos, los alumnos tendrán que analizar el enfoque que se le da a la noticia, es decir, qué elementos destaca, el tipo de testimonio que recoge, si contrasta opiniones, etc. Sería interesante que al menos una de las noticias seleccionadas por los grupos abordase el mismo tema para comprobar cómo en función de quien escriba la noticia el mensaje se puede alterar y aparecer incluso como contradictorio. Finalizada la búsqueda y análisis de noticias, cada grupo expondrá sus conclusiones y se dará paso a un debate final.

Desarrollo:

Las cuestiones que se presentan a continuación tienen como finalidad guiar la búsqueda, selección y análisis crítico de las noticias.

- ¿De qué trata la noticia?
- ¿Qué mensaje transmite?
- ¿Qué es lo que te ha llamado la atención de esta noticia?
- Si presenta datos estadísticos o porcentajes, ¿se indica de dónde están extraídos? Si refleja las respuestas de una persona, un colegio, una región o un país, ¿con qué intención crees que están puestos? ¿Se puede valorar igual los porcentajes sin saber si los encuestados son 5 personas o un instituto completo?
- Si la noticia contiene imágenes, ¿crees que refleja la realidad de la situación o lugar del que se habla en la noticia? ¿Refleja algún suceso excepcional o cotidiano? ¿Por qué crees que se ha seleccionado esa imagen y no otra?
- Si la noticia contiene o hace referencia a algún testimonio, ¿por qué crees que se ha elegido ese testimonio y no otro? ¿Se ha seleccionado otro testimonio que muestre un punto de vista contrario? ¿Cuál crees que es el mensaje que se quiere transmitir?
- ¿La noticia menciona lo positivo y negativo del suceso del que informa?
- ¿La noticia analiza todas las causas que provocaron la situación o suceso del que se informa? Si sólo se mencionan o analizan algunas causas, ¿qué otras causas crees tú que puede haber?
- ¿Se comentan todas las posibles consecuencias o sólo algunas de ellas? ¿Crees que podría haber otras consecuencias además de las que se mencionan en la noticia? ¿Cuáles?
- Si la noticia sólo recoge la opinión de un grupo (padres, profesores, alumnos), ¿crees que el mensaje sería el mismo si le añadiese la opinión de otros grupos?
- ¿Crees que esta noticia se transmitiría igual por televisión o radio? ¿Se utilizan los mismos recursos? Si se utilizan recursos distintos, ¿cuál es la finalidad? ¿Llamar la atención del espectador o ilustrar mejor el contenido de la noticia?

ACTIVIDAD 13: TEST DE COMPATIBILIDAD

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

Objetivos:

- Analizar qué es lo que nos une y diferencia de los demás.
- Comprobar que las cosas que nos diferencian de los demás no son la causa principal de la aparición de conductas de marginación, exclusión, aislamiento, etc., sino los prejuicios y estereotipos que nos formamos o nos han transmitido.
- Valorar las cualidades positivas que tienen aquellos que son diferentes a nosotros.
- Diseñar nuevas fórmulas para luchar contra los prejuicios y la formación de estereotipos.

Descripción:

Las diferencias de género, cultura, etnia, intereses, etc., pueden provocar tensiones y conflictos que, de no gestionarse adecuadamente, podrían generar situaciones de violencia. Esta actividad contiene una serie de ítems que forman un test de compatibilidad abierto que puede ser completado tanto por parte del profesor como de los alumnos. El propósito es destacar que son más las cosas que tenemos en común con algunas personas con las que estamos en conflicto que las que nos diferencian.

El desarrollo de esta actividad admite dos variantes. Una, que las dos partes implicadas en un conflicto rellenen por separado una parte del test y después se ponga en común. Y dos, si no conocemos la existencia de ningún conflicto entre alumnos de la clase y ellos tampoco lo hacen público, se pedirá a todos los estudiantes que rellenen las dos casillas del test, la que está referida a ellos mismos y a su contrario, suponiendo que haya alguien con el que no nos llevamos bien, hayamos tenido con él o no algún tipo de conflicto. Como habrá cuestiones que no conozca de su enemigo, se le pedirá que se ponga en su lugar e intente describirlo objetivamente.

Sería interesante igualmente que si en el centro escolar se han detectado actitudes racistas, xenófobas, machistas, homófobas, etc., los alumnos realizasen el test contestando por ellos mismos y por una persona homosexual, o una mujer, o una persona de una raza, etnia, cultura o país distinto, etc.

Tras la realización del test, se sugiere establecer un debate en el que se analice en qué medida los prejuicios y estereotipos que tenemos de los demás condicionan nuestra manera de comportarnos y relacionarnos con ellos.

TEST DE COMPATIBILIDAD

	YO	MI CONTRARIO
Rasgo de personalidad identificativo (pasivo/activo; introvertido/extrovertido; divertido/aburrido; etc.)		
Deporte que practicas		
Lugar donde sales los fines de semana		
Gustos musicales		
Comida preferida		
Estilo de vestir		
Atractivo físico		
Número de amigos		
Actividades de ocio		
Color de la piel		
Número de hermanos		
Programa o serie preferida de tv		
Tipo de cine preferido		
Instituto donde estudias		
Fiesta preferida		
Color favorito		
Algo que te dé miedo		
Algo que te asuste		
Algo que te haga reír		
Color del pelo		
Valor que das a la amistad		
Una causa social por la que lucharías		
Una injusticia que denunciarías		
Valor que concedes a la familia		
Etc.		

Desarrollo:

Las conductas que a continuación se presentan pretenden servir de guía para orientar el debate y reflexión de los alumnos tras la realización del test.

- ¿Son más las cosas que te unen o diferencian de tu contrario?
- ¿Las cosas que te diferencian son más importantes que las que te unen?
- Fijándote en las respuestas obtenidas en el test, ¿qué porcentaje de semejanza o compatibilidad encuentras?
- ¿Crees que en el fondo tenemos muchas cosas en común con las personas con las que nos relacionamos? En caso de respuesta afirmativa, ¿qué es lo que provoca que nos enfademos y nos agredamos?
- ¿Crees que las personas que no se parecen a nosotros físicamente piensan de manera distinta a nosotros?
- ¿Crees que las personas inmigrantes tienen sentimientos muy diferentes a los nuestros?
- ¿Crees que las personas que son de otro sexo diferente al nuestro tienen unos valores distintos a nosotros?
- Si la respuesta dada a las tres preguntas anteriores es negativa, ¿por qué crees que se dan situaciones de discriminación entre hombres y mujeres o entre personas de diferentes países, culturas o etnias?
- ¿Qué es lo que crees que de verdad nos hace distintos a unos de otros?
- ¿Cómo crees que se forman los prejuicios y cómo afectan a nuestra relación con los demás?
- Si pertenecieras a uno de los estereotipos de personas a las que tus amigos discriminan, aíslan o desprecian, ¿cómo te sentirías? ¿Qué harías para demostrar a los demás que están equivocados?
- ¿Cómo crees que se debe luchar contra los estereotipos y prejuicios?

**ACTIVIDAD 14: EL ENGAÑO
BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:
RESPECTO HACIA LOS DEMÁS Y HACIA UNO MISMO****Objetivos:**

- Aprender a reconocer y expresar asertivamente los propios sentimientos.
- Fomentar el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.
- Trabajar habilidades sociales como saber pedir perdón.

Descripción:

Alicia es una chica de 16 años que desde hace 7 meses está saliendo con Enrique. Esta pareja parece entenderse muy bien, se respetan mutuamente y comparten muchas actividades en común. Y aunque los dos lo pasan muy bien juntos, cada uno quiere seguir manteniendo sus propios amigos y salir de vez en cuando con ellos. Un día, las pandillas de Alicia y Enrique organizan fiestas distintas. Alicia decide ir a la que preparan sus amigas y Enrique a la que organiza su pandilla. Las fiestas se prolongaron durante todo el día y al final de la noche, Alicia se besa repetidas veces con un chico nuevo al que ha conocido en la fiesta. A la mañana siguiente Alicia se siente muy culpable de lo sucedido la noche anterior. No para de repetir en voz alta que quiere a Enrique y que no sabe por qué beso a ese chico. Sabe que si se le cuenta a Enrique lo sucedido la noche anterior se disgustará mucho y probablemente rompa su relación con ella porque se sienta decepcionado y engañado. Alicia está muy nerviosa y no sabe qué hacer. Enrique no tardará en llamarla para preguntarle cómo lo pasó y contarle si se divirtió en su fiesta.

Tras la lectura de este texto se sugiere que la clase se dividirá en grupos de 5 alumnos para analizar la situación expuesta y debatir sobre las posibles decisiones y actuaciones de Alicia y Enrique.

Desarrollo:

Las preguntas que componen este apartado pretenden servir de guía para la moderación del debate y el trabajo de los grupos. No se trata de un listado cerrado. A él pueden incorporarse tantas cuestiones como se crean oportunas.

- Describe cuál es el problema que se plantea en la escena representada en el texto
- ¿Cómo crees que se siente Alicia?
- ¿Por qué crees que se besó con otro chico la noche anterior?
- ¿Cómo crees que debe comportarse ahora?
- Si ella está convencida de que fue una tontería y que verdaderamente quiere a Enrique, ¿crees que tendría que contarle a su pareja lo sucedido? ¿O crees que se lo podría ocultar para no empeorar las cosas?
- Si te sucediera una situación parecida a la de Alicia, ¿le contarías a tu pareja lo sucedido sabiendo que probablemente rompa la relación?
- ¿Cómo crees que se sentirá Enrique si Alicia le cuenta lo sucedido?

- ¿Cómo crees que se sentirá Enrique si Alicia decide ocultárselo y se entera por otra persona?
- Si fueras Enrique y te enterases de lo sucedido por otra persona diferente a tu pareja, ¿qué te molestaría más, que se hubiese besado con otra persona o que no te contase lo sucedido?
- ¿Crees que Enrique le perdonará si Alicia le cuenta lo sucedido y le promete que es a él al que quiere y que está muy arrepentida de lo sucedido?
- ¿Crees que una disculpa sincera puede facilitar que las relaciones entre amigos o parejas no se deterioren?
- ¿Crees que la mentira y el engaño mantienen unida una relación de pareja o de amistad?
- ¿Se puede justificar la mentira y el engaño en algunos casos o circunstancias? Si tu respuesta es afirmativa indica en cuáles.

ACTIVIDAD 15: EL TRABAJO EN GRUPO

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD CON EL GRUPO

Objetivos:

- Conocer las responsabilidades de trabajar en grupo colaborativo.
- Desarrollar habilidades de discusión constructiva y de negociación.
- Aprender a transmitir desacuerdo de manera asertiva.

Descripción:

La siguiente escena representa una situación que puede darse con relativa frecuencia en el aula cuando se aplican metodologías de trabajo en equipo.

“La profesora ha mandado un trabajo en grupo que puntuará hasta dos puntos en la nota final de la asignatura. Los alumnos tienen un mes para realizarlo. Ana, Alicia, Tomás y Jesús son amigos y han decidido formar un equipo. Se reunirán los lunes y jueves por la tarde para poner en común la información que cada uno tiene que buscar e ir haciendo el trabajo. A medida que iban pasando los días, Jesús y Ana comprobaban que sus amigos no hacían su parte del trabajo pero asistían a las reuniones. Las explicaciones que daban eran que la parte que les había tocado era mucho más difícil, que no tenían tiempo de buscar tanta información y que además habían tenido todos los días ocupados porque participaban en un torneo de bádminton. Sin embargo siempre se comprometían a

hacer sus tareas para la semana siguiente. En una de las reuniones, Jesús y Ana decidieron entregar a sus amigos la información que ellos habían buscado y excluirles del grupo. Sólo quedaban 3 días para entregar el trabajo y según Jesús y Ana, sus amigos no habían hecho nada. El escuchar la noticia, Tomás y Alicia se enfadaron mucho y no entendían lo que estaba pasando. Decían que en 3 días no podrían hacer un trabajo nuevo y que ellos habían ayudado a hacer uno del que ahora sus amigos querían apoderarse. Los 4 amigos empezaron a hablar cada vez más fuerte y a reprocharse cosas unos a otros, algunas estaban relacionadas con el trabajo en grupo y otras con situaciones pasadas. Tomás y Alicia insistían en que se pusiese sus nombres en el trabajo porque habían hecho una parte y se habían esforzado cuanto habían podido. Además no entendían cómo sus amigos querían hacerles una “faena” como ésta. Incluso les amenazaron con romper su amistad porque decían que los amigos están para ayudarse. Prometieron que el próximo trabajo lo harían ellos dos solos y pondrían también los nombres de Jesús y Ana. Al final, aparecieron escritos los 4 nombres en el trabajo aunque Jesús y Ana no estaban convencidos de haber hecho lo correcto. A partir de este momento los amigos desconfiaron unos de otros y no querían volver a formar parte del mismo grupo”.

Para el desarrollo de esta actividad se sugiere que la clase se divida en grupos de 4 alumnos para debatir el contenido del texto ayudándose de las pautas indicadas en el apartado de desarrollo. Finalmente se hará una puesta en común destacando las fórmulas encontradas para restaurar la comunicación y amistad de los personajes a los que hace alusión el texto.

Desarrollo:

Las preguntas que se muestran a continuación se incluyen a modo de ejemplo para orientar el proceso de mediación en la resolución de conflictos.

- Define cuál es el conflicto que se representa en esta escena
- Para Tomás y Alicia, ¿cuál es el problema?
- Según Jesús y Alicia, ¿cuál es el problema?
- ¿Por qué crees que los amigos tienen una versión distinta de lo sucedido?
- ¿Qué es lo que crees que ha dolido más a Jesús y Ana? ¿Cómo se sienten ahora?
- ¿Qué es lo que más ha dolido a Tomás y Alicia? ¿Cómo crees que se sienten ahora?
- ¿Crees que Tomás y Alicia han pensado que a lo mejor Jesús y Ana tampoco tuvieron mucho tiempo para hacer el trabajo y quizás abandonaron otras actividades como el bádmiton para cumplir los compromisos que acordaron entre todos?

- ¿Por qué crees que Jesús y Ana no intervinieron antes cuando comprobaron que sus amigos no estaban cumpliendo los compromisos acordados? ¿Cómo crees que tenían que haber actuado? Si tu mejor amigo es el que no cumple estos compromisos y te dice que es por falta de tiempo, ¿cómo reaccionarías tú?
- Si tu mejor amigo te excluye del grupo por no cumplir los compromisos acordados sabiendo que necesitas esos dos puntos para aprobar la asignatura, ¿cómo te sentirías? ¿Lo verías justo?
- Imagina que Tomás y Alicia en verdad se esforzaron pero no supieron hacer el trabajo mejor. En esta situación, ¿crees que la decisión de excluirles del grupo es justa?
- ¿Por qué crees que se enfadaron Alicia y Tomás cuando sus amigos les devolvieron la información buscada?
- Imagina que eliges hacer una parte del trabajo pero después compruebas que es más difícil de lo que creías y tus compañeros te dicen que no trabajas ni te esfuerzas lo suficiente. ¿Cómo reaccionarías? ¿Cómo te sentirías? ¿Crees que esto es lo que les ha podido pasar a Tomás y Alicia?
- ¿Cómo han intentado solucionar Tomás y Alicia el problema?
- Cuando Tomás y Alicia dice que los amigos deben ayudarse entre ellos, ¿crees que ayudar a los amigos es hacer tú su parte del trabajo?
- ¿Crees que Jesús y Ana cambiaron de decisión ante la amenaza de sus amigos de romper la amistad? Ante esta amenaza, ¿cómo hubieses actuado tú?
- ¿Crees que la solución que han adoptado al final es resultado del diálogo y negociación de los 4 amigos? ¿Hay alguien que ha impuesto su voluntad y otros la han asumido?
- ¿Por qué crees que surgió la desconfianza entre los cuatro amigos?
- ¿Por qué crees que al final se decide poner el nombre de los 4 amigos?
- ¿Crees que el conflicto se ha resuelto? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 16: MEDIACIÓN

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

MEDIACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivos:

- Conocer y valorar los beneficios de la mediación como estrategia de resolución de conflictos.
- Sensibilizar a los compañeros acerca de la importancia de conseguir un clima de aula y centro emocionalmente positivo.
- Valorar la importancia de la colaboración y el compromiso para la consecución de metas comunes.

Descripción:

En esta actividad se plantea al alumno el diseño y puesta en práctica de una campaña publicitaria dirigida a promover un clima de centro positivo empleando el diálogo y la mediación como estrategias de resolución de conflictos. El formato de publicación y difusión de la campaña estará condicionado por los recursos que el centro pueda proporcionar para su realización y de la creatividad de los alumnos en su diseño. Algunos formatos podrían ser anuncios publicitarios audiovisuales que se proyectarían en pantalla colocadas en diferentes partes del centro, o bien la elaboración de posters, programas o anuncios radiofónicos, en prensa escrita, etc. Con independencia del formato elegido, se valorará el mensaje transmitido, la potencialidad de persuasión y la proximidad a los problemas y conflictos reales o posibles que ocurren en el centro. De lo que se trata es que sea una campaña que llegue a todos, con la que todos se identifiquen, que resalte las ventajas de convivir en un contexto donde prime el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación y que potencie un cambio de actitud y comportamiento en los demás.

Desarrollo:

En este apartado se incluyen algunas pautas que pueden guiar el diseño de la campaña publicitaria. Las cuestiones que se plantean a continuación no están referidas a la elección de uno u otro formato de presentación, sino al mensaje a transmitir. Se sugiere que esta actividad se desarrolle en grupo de número variable en función del formato seleccionado. Asimismo, se recomienda que estos grupos sean multidisciplinares, es decir, que a ser posible estén formados por personas con características, capacidades e intereses diferentes. De este modo, por ejemplo, un grupo puede estar compuesto por personas a las que les guste dibujar (lo que vendría muy bien para formatos visuales), que dominen las nuevas tecnologías (para posibilitar el uso de formatos multimedia), que les guste el diseño (para organizar la información y presentarla), que tengan buena voz (para hacer de locutores), que controlen las técnicas fotográficas, etc.

- ¿Cuál es el mensaje que queréis transmitir?
- ¿Qué medio o medios vais a utilizar para elaborar y difundir vuestra campaña?
- ¿Por qué habéis elegido este medio o medios y no otros?
- ¿Por qué creéis que las campañas publicitarias que se hacen sobre este tema o sobre otros como el consumo de drogas o la violencia de género no tienen el efecto que se esperaba de ellas?
- ¿Qué haréis para que la vuestra sí tenga ese efecto?
- ¿Cuál es el impacto que queréis causar en los demás?
- ¿Creéis que la utilización de imágenes violentas o insultos, por ejemplo, llamaría más la atención del público?

- ¿No creéis que el público ya está muy familiarizado con las imágenes y palabras violentas y que no les causan ningún impacto?
- ¿Vuestra campaña contiene referencias a problemas o conflictos concretos? ¿Cuáles? ¿Por qué habéis seleccionado éstos y no otros?
- ¿Qué tipo de protagonista vais a utilizar en vuestra campaña?
- ¿Cuál creéis que es la imagen que mejor definiría al mediador? ¿Qué características de él vais a reflejar en vuestra campaña?
- ¿Creéis que las personas que agreden o son agredidas tienen unas características físicas distintas a las demás? ¿Y psicológicas? En caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles son? ¿Cómo vais a reflejar esto en vuestra campaña?
- ¿Pensáis que los profesores también deben aparecer en vuestra campaña? ¿Qué funciones creéis que tienen los profesores o cuál es su papel en la resolución de conflictos entre alumnos? ¿Y en conseguir un clima de centro positivo?
- ¿Cuál creéis que debe ser el mensaje que transmitan los profesores en vuestra campaña?
- ¿Creéis que los padres también deben aparecer en vuestra campaña? ¿Por qué? ¿Creéis que no influyen en el clima emocional del centro?
- ¿Creéis que la colaboración de todos es fundamental para conseguir un clima de centro positivo? ¿Cómo creéis que se puede conseguir esta colaboración?

ACTIVIDAD 17: MI SUPERHÉROE

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA: VALORES SOCIALES

Objetivos:

- Comprobar que la imagen de superhéroe y las características que los definen varían de una persona a otra al igual que varían los valores morales y sociales por los que regimos nuestro comportamiento.
- Establecer analogías entre la imagen de superhéroe y los valores.
- Valorar que todas las personas tenemos fortalezas y debilidades y que son en los momentos de debilidad cuando otros pueden abusar de nosotros.
- Analizar y comparar las estrategias de resolución de conflictos y de superación de debilidades que los alumnos atribuyen a los superhéroes y cuáles de ellas las ponen en práctica en su vida cotidiana.

Descripción:

En esta actividad se propone al alumnado que describa su imagen de superhéroe caracterizándolo de todos sus elementos: imagen física, vestimenta, ideales morales, actuaciones, poderes, debilidades, símbolo por el que se le reconoce, etc. Una vez que cada

alumno ha descrito a su superhéroe o heroína, se pondrá en común en gran asamblea (grupo-clase) para conocer cuáles son los atributos que unos y otros valoran, qué consideran debilidades y cómo los superhéroes son capaces de superarlas. A continuación se propone la celebración de un debate donde se analice, por una parte, en qué se parecen y diferencian de los diferentes superhéroes que se han descrito y, por otra parte, la distancia que les separan de sus superhéroes y, en especial, de los valores que los caracterizan y el modo en que superan sus dificultades y debilidades.

Superhéroe

Traje: _____

Poderes: _____

Debilidades: _____

Símbolo: _____

¿Dónde actúa? _____

¿Por qué lucha? _____

¿A quién defiende? _____

Desarrollo:

Un aspecto central en esta actividad es el debate que se llevará a cabo después de la descripción de los superhéroes. Para enriquecer este debate es preciso que los alumnos definan pormenorizadamente sus superhéroes. Las preguntas que se presentan en este apartado guiarán la descripción de los personajes y favorecerán la moderación del debate. El objetivo de las mismas es fomentar la reflexión del alumnado y orientarle en el análisis de las estrategias de resolución de conflictos que conocen y que valoran como más eficaces.

- Describe cómo sería tu superhéroe
- ¿Es importante su aspecto físico? ¿Y la ropa que utiliza?
- ¿Por qué valores lucha tu superhéroe? ¿Coinciden estos valores con los que se defienden en una sociedad democrática y pacífica? ¿Crees que se necesitan superhéroes para que protejan y luchen por estos valores?
- ¿Dónde suele actuar tu superhéroe?
- ¿A quién defiende? ¿Cómo lo hace? ¿Qué métodos utiliza para conseguir sus objetivos?

- Si recurren a comportamientos violentos, ¿crees que ésta es la mejor forma de resolver los problemas? ¿Crees que existen otros métodos igual de eficaces que permitirían obtener los mismos resultados?
- ¿Cuál es la debilidad de tu superhéroe?
- ¿Cómo reacciona cuando sufre esta debilidad? ¿Cómo llega a superarla?
- Si tu amigo o tú mismo tuvieseis la misma debilidad, ¿crees que podrías superarla con la misma facilidad y utilizando el mismo sistema?
- ¿Qué es lo que te asemeja y diferencia de tu superhéroe?
- ¿Crees que se necesitan “poderes especiales” para enfrentarse a los problemas y conflictos que ocurren diariamente en el instituto, en la familia y con los amigos?
- ¿Crees que hay personas con un comportamiento ejemplar a las que podríamos considerar superhéroes?
- ¿Qué características personales crees que debe tener un superhéroe? ¿Son características muy distintas a las que tienes tú o tus amigos? En caso de respuesta negativa, ¿qué tendrías que modificar para lograrlo?
- ¿Qué crees que se necesitaría para que todos nos comportásemos como lo hacen los superhéroes?
- ¿Crees que existen muchos superhéroes anónimos en tu instituto o ciudad?

ACTIVIDAD 18: ¿EXISTE UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD?

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

PREJUICIOS Y ETIQUETAS SOCIALES

Objetivos:

- Conocer experiencias de personas que han modificado su forma de ser y de comportarse, pasando de maltratar o engañar a otros para ayudarles y defender sus derechos.
- Tomar conciencia de que las equivocaciones que cometemos tienen consecuencias que no tienen por qué ser irreversibles.
- Valorar a las personas por sus valores y comportamiento actual sin etiquetarles por hechos o equivocaciones pasadas.

Descripción:

Las entrevistas constituyen un instrumento muy útil para recabar información y conocer experiencias interesantes de otras personas. En esta ocasión proponemos al alumnado que entreviste a empresarios de su ciudad y les pregunten su opinión acerca de contratar a personas que han estado en la cárcel por un delito de robo y que tratan de insertarse de nuevo en la sociedad. Sería interesante que algunas de las entrevistas realizadas fuese

a un empresario que tuviese contratado a un ex-convicto y a la persona que estuvo en la cárcel y trata de insertarse, o mejor aún, que haya conseguido insertarse.

Una vez realizadas las entrevistas se pondrán en común en gran asamblea y se establecerá un debate para analizar los argumentos a favor y en contra de la contratación de ex-convictos. Asimismo, se analizarán los prejuicios que los empresarios entrevistados y nosotros mismos tenemos hacia estas personas que buscan rehacer sus vidas.

Desarrollo:

Las preguntas que presentamos en este apartado pretenden servir de ayuda al alumno para la elaboración de la entrevista y el análisis de las respuestas recabadas.

- ¿Crees que existe algún impedimento para que los empresarios contraten a personas que han estado en la cárcel por robo?
- ¿Cuáles crees que son las posibilidades de conseguir trabajo de una persona que sale de la cárcel? ¿Tienen más dificultades de conseguir un empleo que otras que no han estado en la cárcel? ¿Por qué?
- ¿Crees que esta persona por sí misma puede conseguir un empleo? ¿O necesita la ayuda de alguien o de alguna institución?
- Si el empresario tiene a varios candidatos para dar un puesto de trabajo, ¿saber que uno de ellos ha estado en la cárcel por robo provocaría su eliminación automática de la lista? ¿O crees que además de este dato habría que tener en cuenta otros? ¿Cuáles?
- Si el delito cometido fuese otro y no el robo, ¿el ex-convicto tendría más posibilidades de conseguir un empleo?
- ¿Qué crees que piensa el ex-convicto cuando busca trabajo y no lo consigue? ¿Cree que es por su pasado en la cárcel o porque el trabajo no se ajusta a su perfil o curriculum?
- ¿Crees que habría que premiar a los empresarios que contratan a personas que han estado en la cárcel? ¿Por qué? ¿Y a los empresarios que contratan a inmigrantes? ¿Y a los que contratan vagabundos? Todas estas personas necesitan un empleo para insertarse socialmente ¿habría que premiar a todos los empresarios?
- Si el empresario contrata a una persona que ha estado en la cárcel por robo y se comprueba que ha desaparecido dinero u objetos de valor de la empresa, ¿crees que el ex-convicto sería uno de los primeros o principales sospechosos? ¿Cómo crees que se sentiría al sentirse tratado como sospechoso solamente por haber estado en la cárcel?
- ¿Crees que el pasado de una persona condiciona permanentemente su futuro? ¿Si eres una persona con éxito en el pasado significa que también tendrás éxito en el futuro?

- ¿Si te has equivocado en el pasado crees que debes arrastrar la equivocación toda la vida?
- Imagina que por unas determinadas circunstancias traicionas a un amigo. ¿Crees que por haber traicionado a un amigo ya no mereces tener más amigos? ¿Crees que sería justo que te conociesen principalmente por traicionar a los amigos o mereces además que se valoren de ti otras cualidades y se tengan en cuenta las circunstancias en las que se produjo la traición? ¿Cómo te sentirías si te tratasen así permanentemente?

ACTIVIDAD 19: JUGUEMOS AL “PARTY”

BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:

IDENTIFICAR Y ACTUAR CONTRA SITUACIONES VIOLENTAS

Objetivos:

- Saber identificar y describir situaciones de violencia de diferente tipo y que ocurren en distintos contextos.
- Ampliar el conocimiento que el alumnado tiene sobre el repertorio de habilidades sociales, los pasos que componen un programa de mediación, los contenidos de un programa de educación emocional, entre otros temas relacionados con la prevención e intervención en situaciones de violencia.

Descripción:

La dinámica de esta actividad está muy relacionada con las instrucciones del juego “party”. Este juego consta de varios apartados donde el alumnado tendrá que ir superando diferentes pruebas para avanzar en el tablero y conseguir las recompensas necesarias para ganar la partida.

Los apartados que componen este party son:

- **DIBUJAR:** Cuando los alumnos caigan en las casillas señaladas con un icono que represente esta acción tendrán que dibujar escenas violentas donde los participantes tengan que averiguar qué tipo de agresión se está cometiendo (física directa o indirecta, social, acoso sexual, amenazas...), o bien, qué ayuda se está proporcionando a las víctimas de estos tipos de maltrato. En cada tarjeta habrá escrita una escena concreta a dibujar. La selección de las mismas corre a cargo del alumnado que elabore el tablero y las tarjetas del juego. El único medio que podrá utilizar el equipo para que sus compañeros acierten de qué trata el dibujo serán escenas figurativas pero está totalmente prohibido hablar o escribir letras o

números en el papel. El tiempo del que se dispone para responder correctamente es de 1 minuto.

- **MÍMICA:** Cuando los alumnos caigan en las casillas señaladas con un icono que represente esta acción tendrán que escenificar la escena que le indique la tarjeta que hayan escogido. Entre las escenas a incluir en este apartado estarían aquéllas en las que se sucedan actos violentos de diferente tipo, el lugar donde ocurren estos actos así como sus protagonistas (padre e hijo, empresario y trabajador, amigos, etc.), escenas donde se represente un tipo de ayuda concreta que alguien proporciona a una víctima o, incluso, la actuación de los espectadores o testigos de las situaciones de violencia, o por ejemplo escenas en las que se escenifique los sentimientos que a los diferentes protagonistas le provoca una situación de maltrato. El tiempo del que se dispone para averiguar el contenido de la escenificación es de 1 minuto.
- **RESPONDER PREGUNTAS:** Cuando los alumnos caigan en las casillas señaladas con un icono que represente esta acción tendrán que responder correctamente a la pregunta que contenga la tarjeta que hayan seleccionado o les haya tocado. Estos interrogantes girarán en torno a la identificación de los pasos a seguir en un programa de mediación, en los contenidos que se trabajan en programas de educación emocional, en la enumeración de habilidades sociales relacionadas con la resolución de una determinada situación problemática, etc.
- **PALABRAS PROHIBIDAS:** Cuando los alumnos caigan en las casillas señaladas con un icono que represente esta acción tendrán que describir la situación que se indique en la tarjeta para que sus compañeros la acierten. Una condición a respetar es que en la descripción no podrán emplearse determinadas palabras que se considerarán tabú. Las situaciones a describir estarán relacionadas con agresiones puntuales o continuadas que se puedan suceder en un centro escolar, con los personajes que las protagonizan, con las medidas adoptadas para prevenirlas o intervenir en su resolución, o con los sentimientos que la víctima o agresor experimentan en una situación de maltrato.

Desarrollo:

El desarrollo de la actividad consta de dos momentos. El primero de ellos consiste en elaboración del tablero y tarjetas del juego. Para realizar esta tarea se formará un grupo de 8-10 personas que serán las encargadas de diseñar creativamente las tarjetas y sobre todo el contenido de las mismas, es decir, las distintas situaciones a dibujar, escenificar, describir o responder. En el segundo momento se dividirá al resto de la clase en equipos de 2 ó 4 personas que serán los jugadores. Cuando el equipo caiga en alguna de las casillas, un miembro o dos, dependiendo de cuántos compongan el grupo, dibujará, escenificará o describirá lo que indique la tarjeta y su compañero tendrá que averiguar de

qué se trata. En el caso de ser una casilla de pregunta, cualquier compañero del equipo podrá responder pero sólo se considerará válida la primera respuesta dada. Las preguntas las formularán los integrantes de los demás equipos. Gana la partida quien consiga todas las piezas necesarias para completar el tablero.

ACTIVIDAD 20: EL CASTING
BLOQUE DE CONTENIDO QUE SE TRABAJA:
VALORACIÓN DE LOS DEMÁS Y DE UNO MISMO

Objetivos:

- Conocer cuáles son las cualidades que valoramos de los demás y de nosotros mismos.
- Analizar los criterios que utilizamos para escoger a los amigos.
- Estudiar la influencia del grupo en las decisiones personales.

Descripción:

Esta actividad consiste en el diseño de un casting. Los alumnos tendrán que imaginar que son los productores de un programa de televisión con formato “reality show” y tendrán que seleccionar a los concursantes. Éstos tendrán que convivir juntos 1 mes y superar muchas dificultades provocadas por la organización del programa. Su tarea consistirá en elegir 6 concursantes cuyas cualidades nos haga sospechar que se llevarán bien, que conseguirán un buen clima de convivencia y que al final incluso llegarán a ser amigos. Además de estos 6 concursantes, tendrán que seleccionar a 3 más que crean que ocasionarán importantes conflictos con el resto de participantes y 3 concursantes más que crean que pasarán desapercibidos.

Para llevar a cabo esta selección los alumnos tienen que definir en primer lugar cuáles son las características o cualidades que buscan en cada uno de los grupos de concursantes. Y en segundo lugar, deben elaborar las preguntas que formularán para seleccionar a los participantes y asignarlos a uno u otro grupo.

Concursantes “amigos”	
Cualidades que los caracterizan	Preguntas a utilizar para averiguar las cualidades seleccionadas

Concursantes conflictivos	
Cualidades que los caracterizan	Preguntas a utilizar para averiguar las cualidades seleccionadas

Concursantes pasivos	
Cualidades que los caracterizan	Preguntas a utilizar para averiguar las cualidades seleccionadas

Una vez finalizada esta parte de la actividad, se propondrá al alumno que analice sus criterios de selección de amigos siguiendo las indicaciones que ofrecemos en el apartado “desarrollo de la actividad” y que él mismo se defina como amigo señalando las características que cree que sus compañeros más valoran de él.

Desarrollo:

En este apartado se incluyen algunas cuestiones que tienen como objetivo ayudar al alumnado a transferir o aplicarse así mismo las preguntas que han diseñado para seleccionar a los participantes del casting. Del mismo modo se pretende conocer con qué grupo de concursantes se identifica más y si sus amigos le seleccionarían en ese mismo grupo.

- ¿Qué cualidades crees que tienen que tener unas personas desconocidas para convivir cordialmente un mes en un espacio cerrado y aislado?
- Si te presentases al casting y te seleccionasen para formar parte del grupo de amigos, ¿qué cualidades valorarías más en tus compañeros? ¿Con quienes crees que podrías congeniar mejor?
- Si estuvieses en el grupo de amigos, ¿quienes serían para ti compañeros conflictivos? ¿Qué cualidades tendrían? ¿Cuál sería su comportamiento?
- ¿En qué grupo crees que te situarían tus compañeros de clase? ¿Por qué?

- ¿Qué cualidades tendrían para ti las personas o concursantes pasivos? ¿Crees que alguien puede considerarte una persona pasiva? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las cualidades imprescindibles que exigirías que tuviesen tus amigos? ¿Crees que las cualidades que para ti son importantes también lo son para el resto de tus amigos o compañeros de clase?
- Imagina que llegas a un instituto nuevo y no tienes amigos en él, ¿te convertirías en amigo de algunos compañeros aunque no tuviesen las cualidades que tú consideras importantes que tengan tus amistades?
- ¿Crees que las circunstancias hacen que seamos menos exigentes a la hora de seleccionar a nuestros amigos? ¿Cuáles serían estas circunstancias?
- ¿Cómo crees que te ven los compañeros a los que no les caes bien? ¿Cómo crees que te definen? ¿Cambiarías en algo para tener menos enemigos o caer mejor a otros compañeros?
- Si fueses uno de estos compañeros a los que en clase de educación física escogen casi en último lugar para formar equipos o de esos con los que no cuentan para hacer trabajos en grupo, ¿qué estarías dispuesto a hacer para cambiar estas situaciones? ¿Crees que existe alguna manera de convertirse en un compañero al que escojan de los primeros?

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 589-594.
- Aguado, J.C. y de Vicente, J. (2007). Gestión democrática de las normas. En J.C. Borrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp.139-172). Barcelona: Graó.
- Aguirre, A. (2005). *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Uysal, O., Kaymak, D. A. y Ilter, O. (2002). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical Fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Andersen, J.F. (1986). Instructor Nonverbal Communication: Listening to our Messages. *New Directions for Teaching and Learning*, 26, 41-49.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aramendi, P. y Eyerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Archer y Cote, (2005); Sex Differences in Physical and Indirect Aggression: A Developmental Perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol. 13/14, pp.183-200.
- Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

- Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (eds.), *Social Competence in developmental perspective* (pp.5-23). Dordrecht: Kluwer.
- Asher, S.R. y Rose, A.J. (1997). Promoting children´s social-emocional adjustment with peers. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp.196-224). New York: Basic Books.
- Barnes, D. y Todd, F. (1995). *Communication and learning in small groups*. Londres: Routledge.
- Barriocanal (2007). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (coord.) *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Birzea, C. y colab. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- Body-Gendrot, S. (1997). La violence dans l'école américaine: une invitation a la reflexión. En Charlot, B. y Emin, J.C. *Violence a l'école. État des savoirs*. París: Armand Colin.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En R. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación. Actas de la VIII reunión de ADEME* (pp.25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (enero-marzo). Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice24.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graò.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2005). *Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía*. Madrid,: Proyecto Atlántida: www.proyecto-atlantida.org
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 99-116.
- Brame, B., Nagin, D.S. y Tremblay, R.E. (2001); Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 503-512.
- Brockenbrough, K., Cornell, D. y Loper, A. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25, 273-287.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.340-370). Nueva York: Macmillan.
- Bulach, C., Fulbright, P.J. y Williams, R. (2003). Bullying Behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of instructional psychology*, 30 (2), 156-164.

- Casamayor, 1999; Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J.M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cassidy, J. y Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ceccini, J., González, C., Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004), Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*. 16 (1), 104-109.
- Cerezo, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp.387-413). Madrid: Alianza.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza.
- Comellas, M. (coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Craig, W.M. y Pepler, D.J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993). Comportamientos no-verbales en el aula. En M. Ferreira Patricio (Ed.), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp.129-147). Évora: Universidade de Évora.
- Cuadrado, I. (1996). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (Ed.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp.191-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuadrado, I. y col. (2007). *Memoria de Investigación presentada a la Consejería de Economía, Comercio e Innovación y Consejería de Educación* (Junta de Extremadura). Inédita.

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2002). Development of multimedia materials aimed at conflict prevention in secondary education. En A. Mena et al., *Educational Technology* (pp.487-490). Mérida: Junta de Extremadura.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2007). La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Revista Les Sciences de l' Education*, vol.40 (pp.81-106).
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Madrid: Ariel.
- Debarbieux, E. (2001). Violencia escolar: un problema mundial. *El Correo de la Unesco*, Abril, nº 24 (http://www.unesco.org/courier/2001_04/sp/education.htm).
- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez & E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: CNICE.
- Díez, F. y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En M.C: Witrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp.453-494) Nueva York: MacMillan.

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Elliot, S.N., McKeivitt, B.C. y DiPerna, J.C. (2002). Promoting social skill and development of socially supportive learning environments. In S.E. Brock, P.J. Lazarus y S.R. Jimer-son (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp.151-170). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N-M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.): *Rallying the whole village* (pp.27-41), Nueva York: Teachers College Press.
- Enesco, I., Turiel, E. y Linaza, J. (Comps.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Erikson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structure and social participation structure. En L. CH. Wilkinson (Comp.) *Communicating in the classroom* (pp.153-181). Nueva York: Academia Press.
- Escudero, J.M. (2007). El profesorado y su desarrollo profesional. En A. Bolívar y A. Guarro (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Estevez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Eurydice, (1997). <http://www.eurydice.com>
- Eurydice, (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice
- Fajardo, P. (1996). Cuestión de disciplina. *Aula de Innovación Educativa*, 57, pp.58-64.
- Fekkes, M., Pijper, F.I. y Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Felner, R.D., Brand, S., DuBois, D.L. Adan, A.M., Mulhall, PF. y Evans, E.C. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2007). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-13.

- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, pp.61-70.
- Flannery, D.J, Liau, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T, Guo, S., Atha, H. y Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders Universal School-based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology*, 39 (2), 292-308.
- Flecha, R. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, Nº. 1,
- Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- Forner, R. (2004). *La reina que dio calabazas al caballero de la armadura oxidada. Un curso práctico para recuperar la autoestima y descubrir el verdadero sentido del amor*. Barcelona: Integral.
- Franke, S. y Hymel, S. (1984). Social anxiety in children: The development of self-report measures. Paper at the third biennial meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development. Waterloo, Ontario, Canadá.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, pp.53-78.
- Furlong, M.J. y Morrison, R.L. (2000). Who are the victims of school violence? *Educational Treatment Child*, 18, 1-17.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Geen, R. (2001). *Human aggression*, (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Gerard, J.M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (2004). *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Green, J.L., Weade, R. y Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. En J.L. Green y J.O. Harker (eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp.11-47). Norwood, NJ.: Ablex.
- Guarro, A. (2002) *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro
- Guarro, A. (1999). El Currículo como propuesta cultural democrática. En J.M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid. Síntesis.
- Güel, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Praxis.
- Gupta, M. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 1, 63-73.

- Guralnick, M.J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 595-612.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. In P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.81-97). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid: Santillana, 181-188.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Hernández Granda, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria*. Estudio piloto. Trabajo de investigación. Universidad de Oviedo.
- Huddleston, E. (2004). *Tool on teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights education*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jesus, S.N. (2000). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Kupersmidt, J.B. y Patterson, C. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. y Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.

- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Larson, J. Smith, D.C. y Furlong, M. (2002). Best practices in school violence prevention. En A. Thomas y J. Grimes (eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp.1081-1098). Bethesda MD: National Association of School Psychologist.
- Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- Lebailly (2001). *La violence des jeunes dans les quartiers défavorisés*. París: ASH.
- Lemke, L.J. (1997). Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective. En D. Kirshner y A. Whitson, Eds., *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. (pp.37-55). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Limón, D. (2007). Ecociudadanía. Participamos en democracia con un compromiso ético ambiental. En A. Bolívar y A. Guarro (coords.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López Ruíz, J.I. (2007). El curriculum global de la ciudadanía en la sociedad de la información. En A. Bolívar y A. Guarro (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coords.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Malik, B. y Herraz, M. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M.C. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Disponible en <http://debateeducativo.mec.es>.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. y Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145-1157.
- Mercer, N. (2000). *Words&Minds. How we use language to tink together*. Londres: Routledge.

- Mercer, N. y Wegerif, R. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 95-111.
- Millar, P.W. (1983). *Nonverbal Communication: Its Impact on Teaching and Learning*. National Education Association. Filmsstrip.
- Moncher, F.J. y Miller, G.E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, J.M. y Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moya, J. (2007). Competencias básicas: Los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar y A. Guarro, (coord.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Nansel, T.R., Overpeck, M.D., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nansel, T.R., Overpeck, M.D., Saluja, G. y Ruan, W.J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Naylor P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 462-479.
- Nelson, J.R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behaviour. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 147-161.
- Oliva, A. y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Ollendick, T.G., Francis, G., y Baum, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells [trad. cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998].

- Olweus, D. (1996). *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1992). *Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia*.
- Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares". *Revista de Educación*, nº 313, pp.7-27.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (2007). Construcción de la convivencia en un mundo global: hacia una educación ciudadana. En J.M. Moreno y F. Luengo (coord.), *Construir ciudadanía y prevenir conflictos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ortega, R. y colb. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos. En R. Ortega y R. Del Río (coords.), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo* (pp.83-99). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergabulum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2005). *Conflictividad y violencia escolar*. Sevilla: Diada.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: the Spanish response. En P.K. Smith (ed.), *Violence in schools. The response in Europe* (pp.135-152). Londres: Routledge/Falmer.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Jäger, T. (eds.) (2007). *Actino against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet*. Alemania: Empirische Paedagogik. [E-book disponible en: <http://www.bullying-in-school.info>].
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pellegrini, A.D., y Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

- Pereira, G., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L. y Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241-254.
- Perez, C. (1995). El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. *Aula de Innovación Educativa*, 45, pp.54-59.
- Perez, C. (1996). *Las normas en el currículo escolar*. Madrid: EOS.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., y Egan, S.K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp.73-104). New York: Guilford Press.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R.A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp.221-230). Málaga: Aljibe.
- Punie, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled modelo of future learning in the Knowledge-based Society. *European Journal of Education*, 42 (2), 186-199.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Richardson, D.S. y Hammock, G.S. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender?. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 417-426.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne, Victoria: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. y Slee, P. (1999). Australia. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R.F. Catalano y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying* (pp.324-329). London: Routledge.
- Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., López, C., Gómez, P. y Hernández, E. (2001). *Violencia y competencia social en jóvenes de enseñanza secundaria de la comunidad autónoma del principado de Asturias: análisis de resultados y necesidades*. Oviedo, Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Paíno, S.G. y otros (1999). Necesidades de formación profesional laboral y educativa en la población penitenciaria. *Revista Española de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología*, 9, pp.71-79.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Roeser, R.W. y Eceles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research of Adolescence*. 8, 123-158.
- Rojas Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En H. Cowie, D. van der Aalsvoort y N. Mercer (eds.), *Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge*. Exeter: Pergamon Press.

- Rojas Marcos, L. (1996). *La semilla de la violencia*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación*, 6/7, 57-76.
- Rosemberg y Borzone, 2001. La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13, nº4, pp.407-424.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt. (Traducción al castellano: *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova).
- Rubin, K.H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp.61-701). Nueva York: Wiley (5ª edición).
- Rubin, K.H., y Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues. En K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp.3-17). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar. Dar la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Norway: University of Bergen.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar. *Revista electrónica de intervención psicoeducativa*, 9, 4(2), 353-370.
- Santos Guerra, M.A. (1994). Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. En M.A. Santos Guerra (coord.), *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Santos Guerra, M.A. (2007). La arqueología de los sentimientos en la educación democrática. En A. Bolívar y A. Guarro (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schumck, R.A. (1980). The school organization. En J.M. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

- Seminario de Educación para la Paz, (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: La Catarata.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- Shaffer, D.R. (2000). *Social and Personality Development*. Belmont, CA.: Wadsworth (4ª edición) (Trad. cast.de C. Del Barrio y cols.: *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson, 2002, 4ª edición).
- Shek, D.T.L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of and relationships with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-145.
- Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in classroom context. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.726-764). Nueva York: Simon and Schuster MacMillan.
- Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London, Washington: Falmer Press.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. y Liefhooge, A.P. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Stodolsky, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clase de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornberry, T.P. (1996). Empirical Support for Interactional Theory. A Review of the Literature. En J. D. Hawkins, *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp.198-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tirado, V. (1996). La atención a la diversidad como respuesta del centro: Las decisiones curriculares y de organización. En E. Martín y T. Mauri (eds.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Toro, M. (1998). Hablando de la violencia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, nº2.
- Torrego y Moreno (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp.171-181.

- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J. De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, vol. 18, 002.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figaráes, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training. *American Journal of Community Psychology*, 12, pp.261-280.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Warden, D., Christie, D., Kerr, C. y Low, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology*, 16, 365-378.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Westling, M. (2002). A two level análisis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Woolfolk, A.E. y Galloway, CH.M. (1987). Nonverbal communication and the study of teaching. *Theory into Practice*, 1, 78-85.
- Zabalza, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (1999a). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICAS

PRIMERA PARTE

Índice de tablas

Tabla 1.	Tipos de comportamientos violentos	43
Tabla 2.	Comportamientos analizados en el estudio del maltrato entre iguales en Extremadura	48
Tabla 3.	Habilidades referidas a las competencias 5 y 8	57
Tabla 4.	Componentes de la competencia social de los adolescentes	59
Tabla 5.	Porcentajes de alumnos que declaran ser víctimas de las distintas situaciones de maltrato en España en 2007	69

SEGUNDA PARTE

Índice de tablas

Tabla 1:	Manifestaciones e intensidad del maltrato según los testigos (%).....	86
Tabla 2:	Manifestaciones e intensidad del maltrato según las víctimas (%)	88
Tabla 3:	Manifestaciones e intensidad del maltrato según los agresores (%)	92
Tabla 4:	Diferencias significativas de maltrato según los testigos en función del hábitat (%)	94
Tabla 5:	Diferencias de incidencia total de maltrato según los testigos en función del nivel (%)	95
Tabla 6:	Diferencias de incidencia total de maltrato según los testigos en función del género (%)	96

Tabla 7:	Diferencias de incidencia total de maltrato según las víctimas en función del nivel educativo (%)	97
Tabla 8:	Diferencias de incidencia total de maltrato según las víctimas en función del género (%)	98
Tabla 9:	Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato por nivel educativo (%)	102
Tabla 10:	Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato por género (%)	106
Tabla 11:	De qué curso es quien agrede según las víctimas (%)	109
Tabla 12:	Género y número de los agresores según las víctimas (%)	111
Tabla 13:	Lugares de las agresiones según las víctimas (%)	114
Tabla 14:	Quiénes intervienen según el nivel educativo (%) (Casos identificados 38,4% n=802)	126
Tabla 15:	Qué hacen los agresores según el nivel educativo (%) (Casos identificados 33,2% n=683)	128
Tabla 16:	Incidencia de las manifestaciones del maltrato entre iguales desde la perspectiva del profesorado (%)	135
Tabla 17:	Valoración de las agresiones del alumnado hacia el profesorado (%) ...	140
Tabla 18:	Valoración de las agresiones del profesorado hacia el alumnado (%) ...	141
Tabla 19:	Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de exclusión social y de agresión verbal (%)	143
Tabla 20:	Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de agresión física indirecta y directa (%)	145
Tabla 21:	Medidas tomadas por el profesorado en el aula ante las conductas de amenazas/chantaje y acoso sexual (en %)	146
Tabla 22:	Porcentaje e intensidad de las actuaciones según el profesorado	149
Tabla 23:	Actuaciones que se llevan a cabo en el centro según el profesorado (%)	150

Índice de gráficas

Gráfica 1:	Causas del miedo del alumnado (%)	90
Gráfica 2:	Comparación del porcentaje de testigos, víctimas y agresores (% Total de incidencia)	93
Gráfica 3:	Diferencia e intensidad del miedo según las víctimas en función del nivel educativo (%)	99
Gráfica 4:	Diferencia e intensidad del miedo según las víctimas en función del género (%)	99

Gráfica 5: Diferencias porcentuales de agresores que maltratan muy frecuentemente en función del hábitat	100
Gráfica 6: Diferencias porcentuales de agresores en función de la titularidad del centro (% total de incidencia)	101
Gráfica 7: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 1º de ESO (n=542)	103
Gráfica 8: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 2º de ESO (n=525)	103
Gráfica 9: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 3º de ESO (n=549)	104
Gráfica 10: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en 4º de ESO (n=475)	105
Gráfica 11: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en hombres (n=1048)	107
Gráfica 12: Comparación porcentual entre la percepción de víctimas y agresores en las distintas manifestaciones de maltrato en mujeres (n=1043)	108
Gráfica 13: Promedios de los distintos lugares del maltrato (%)	113
Gráfica 14: Porcentaje comparativo de la intensidad del maltrato del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado	116
Gráfica 15: ¿Cómo te llevas con tus compañeros? (%)	117
Gráfica 16: ¿Cómo te sientes tratado por el profesorado? (%)	118
Gráfica 17: Causas de que el alumnado se sienta maltratado por el profesorado (%)	118
Gráfica 18: El papel de las bandas (%)	119
Gráfica 19: Comparación entre el nivel educativo y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)	120
Gráfica 20: Comparación entre el género y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)	121
Gráfica 21: Comparación entre la titularidad del centro y personas que se unen a grupos para meterse con otros compañeros (%)	122
Gráfica 22: Con quién hablan las víctimas (%)	123

Gráfica 23: Comparación porcentual entre nivel educativo y personas con quién se habla	124
Gráfica 24: Comparación porcentual entre el género y personas con quién se habla	125
Gráfica 25: Quiénes intervienen ante el maltrato (%)	126
Gráfica 26: Qué hacen los compañeros según los agresores (%)	127
Gráfica 27: Qué hacen los chicos y las chicas según los agresores (%)	128
Gráfica 28: Qué hace el alumnado cuando ve alguna agresión (%)	129
Gráfica 29: Valoración de los problemas del centro (%) (Categoría de “muy importante”)	131
Gráfica 30: Valoración de los tipos de conflictos (%) (Categoría de “muy importante”)	132
Gráfica 31: Opinión del profesorado si se entera de los conflictos (%)	133
Gráfica 32: Porcentaje comparativo entre el total de incidencia de maltrato entre el profesorado y el alumnado	136
Gráfica 33: Causas de la conducta agresora según el profesorado (%)	138
Gráfica 34: Factores explicativos de la conducta agresora (%)	139
Gráfica 35: Total de incidencia de conductas agresivas según el profesorado (%)	142
Gráfica 36: Actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales del alumnado (%)	148
Gráfica 37: Porcentaje de profesores que trabaja en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc. según el género, edad y años de experiencia docente (%)	151

TERCERA PARTE

Índice de tablas

Tabla 1. Cuadro-resumen de los modelos de gestión de la convivencia	183
---	-----

Índice de figuras

Figura 1. Descripción del proceso de mediación	175
--	-----

